

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE

DIVISION DES STRUCTURES, CONTENUS, METHODES
ET TECHNIQUES DE L'EDUCATION

Etude critique des Modalités d'Apprentissage Autonome (Autodidaxie et Semi-autonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes

RAPPORT DE SYNTHESE

Paul CHAIX
Charmian O'NEIL

Le chapitre VII a été rédigé par George BLUE
Le chapitre VIII a été rédigé par Michel CANDELIER

Centre Audio-Visuel de l'Ecole
Normale Supérieure de Saint-Cloud

ED-78/WS/58

Mai 1978

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS

Cette étude se divise en huit sections qui sont dans l'ordre :

Elle s'accompagne d'annexes et d'une bibliographie sélective.

A la fin de chaque chapitre, un résumé regroupe les points essentiels sous forme de tableau récapitulatif.

On trouvera ci-après :

- la liste, par pays, des experts responsables du Projet
- la liste des collaborateurs et vacataires ayant participé à l'analyse des matériaux
- un rappel des principaux sigles et abréviations utilisés

LISTE DES EXPERTS RESPONSABLES DU PROJET

- ESPAGNE : Beatriz VALDEMORO-LOPEZ
- FRANCE : Paul CHAIX (Coordinateur du Projet)
Charmian O'NEIL
Michel CANDELIER
Annie REGOURD
- PAYS-BAS : Wil KNIBBELER
- ROYAUME UNI : Mabel SCULTHORP
- SUEDE : Margret FRIS
- U.R.S.S. : Tatyana KOROLYAVA

Responsables UNESCO : E. BRUNSWIC
Z. ZACHARIEV

Responsable COMMISSION NATIONALE FRANCAISE : F. LAFON

LISTE DES COLLABORATEURS-VACATAIRES

LANGUES / PAYS	ANGLAIS	ESPAGNOL	FRANCAIS	RUSSE
ESPAGNE	- Elena Suarez SUBERVIOLA	-	- Manuela OCANA - Teresa SANCHO	- M. ARCE - M. SANCHEZ
FRANCE	- George BLUE - Daphne ROBINSON	- Monica AINSA-CORREA (direction : Thomas OLIU)	- Jean-Baptiste BOTELLA - Anne-Marie DE LA DORIE - José PEGUERO (direction : Jacques CORTES)	- Charles BRUNEL (direction: Jean DURIN)
PAYS-BAS	- Ria HEYNEN	- Ria HEYNEN	- Ria HEYNEN	-
ROYAUME UNI	-	-	-	- D. ADSHEAD - D.G. MORLEY
SUEDE	- David AUSTIN - David BRYAR	- Luis VILLA	- Lilian GLÜCK	- Maja HEMBERG

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

*	:	cours "en double" par rapport à un ou plusieurs autres cours
AD	:	autodidaxie
SA	:	semi-autonomie
SYS	:	système
D	:	débutant
F/D	:	faux débutant
I	:	intermédiaire
A	:	avancé
S	:	spécialité
( )	:	numéro de code des 80 cours
A	:	anglais
E	:	espagnol
F	:	français
R	:	russe
B+, C+	:	version "laboratoire" ou "A.A.C." d'une bande ou d'une cassette

I ORIGINE ET HISTORIQUE DU PROJET

1 - ORIGINE DU PROJET

Le Secrétariat de l'UNESCO a demandé, par l'intermédiaire de la Commission Nationale Française, à une équipe de chercheurs de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (Centre Audio-Visuel) travaillant en collaboration avec un groupe d'experts européens, de préparer une étude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonome) dans le domaine de l'acquisition de certaines langues vivantes secondes en Europe.

Il s'agissait :

- d'inventorier les matériels, systèmes et méthodes d'apprentissage de cette nature, à l'exclusion des programmes de radio et de télévision, existant en Europe pour des langues de grande diffusion : ANGLAIS, ESPAGNOL, FRANCAIS, RUSSE, à tous les niveaux :
  - public : adultes et grands adolescents
  - pays concernés : ESPAGNE, FRANCE, PAYS BAS, ROYAUME UNI, SUEDE, U.R.S.S. ;

  (pays des quatre langues + deux pays à multilinguisme développé)
- d'analyser ces divers matériaux et systèmes (ou un échantillonnage aussi représentatif que possible) à l'aide d'un instrument fonctionnel ;
- de mettre au point des critères de typologie et d'établir un classement ;
- d'interpréter les résultats obtenus pour préciser les orientations actuelles dans ce domaine ;
- de dégager les éléments d'originalité proposés pour la conduite d'un tel apprentissage ;
- de fournir des éléments d'un modèle possible d'étude des apprentissages de ce type dans d'autres domaines que les langues vivantes.

Il est aisé de comprendre les raisons qui ont motivé une telle recherche.

De plus en plus nombreux, en effet, sont les adolescents et adultes qui souhaitent commencer, recommencer ou poursuivre un apprentissage de langue étrangère seconde, soit entièrement par eux-mêmes (autodidaxie), soit avec un encadrement partiel (semi-autonomie). Cela est particulièrement vrai en Europe pour les langues de grande diffusion. Les motivations des apprenants qui s'orientent vers ces formes d'apprentissage sont très variées :

. impossibilités de toute nature de suivre un enseignement régulier dans un cadre institutionnel ;

. désir d'un apprentissage spécifique adapté aux besoins réels et individuels de l'apprenant ;

. volonté de choisir soi-même, en fonction de sa personnalité propre et des apprentissages antérieurs, la stratégie la plus appropriée pour atteindre le but fixé.

Le domaine de l'apprentissage autonome ou semi-autonome des langues vivantes est donc aujourd'hui en pleine expansion. Comme il est encore relativement mal connu, il permet aussi bien les affirmations gratuites que les publicités mensongères. N'hésitez plus, déclare-t-on : apprenez l'anglais (l'allemand, le russe...) chez vous (au bureau, en voiture, au lit...) sans peine ni effort (en 72 heures, en lisant 4 romans, en utilisant tel gadget...). Il devient donc urgent de protéger l'utilisateur et de défendre ses intérêts.

Par ailleurs, l'examen critique de certaines des méthodes et stratégies pédagogiques proposées par divers cours et systèmes peut sans doute intéresser des apprentissages du même type concernant d'autres disciplines que les langues vivantes.

En ce qui concerne plus spécifiquement ces dernières, deux questions différentes se posent :

1/ Les matériaux pédagogiques et les systèmes spécialisés existant actuellement sont-ils vraiment conçus pour permettre une démarche d'apprentissage autonome ou semi-autonome ?

2/ Dans quelles conditions un apprentissage de ce type peut-il être efficace ?

Il est actuellement difficile de répondre à la deuxième question. Certains, insistant sur les limites d'une telle entreprise, en particulier en autodidaxie (ex. : dangers de l'auto-correction libre, absence de contacts humains personnalisés, difficulté d'échanges linguistiques naturels et spontanés...), concluent à son inadéquation totale. D'autres pensent qu'une utilisation rationnelle des media et des techniques pédagogiques modernes peut permettre de résoudre la plupart des problèmes posés.

La présente étude dégage quelques éléments importants pour mesurer cette efficacité, mais elle propose surtout une analyse permettant de répondre à la première question.

2 - HISTORIQUE DU PROJET

En mai 1975, la Commission Nationale Française pour l'UNESCO et le Secrétariat de l'UNESCO ont demandé à une équipe de chercheurs de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (M. CANDELIER, P. CHAIX, C. O'NEIL, A. REGOURD, Centre Audio-Visuel) assistés de D. COSTE (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français) de préparer une étude critique des modalités d'individualisation et d'auto-apprentissage dans le domaine de l'acquisition de certaines langues vivantes secondes de grande diffusion en Europe.

Pour conduire ce travail, l'équipe de chercheurs de Saint-Cloud a proposé une approche méthodologique et défini un outil d'analyse sous forme de grille.

Un premier avant-projet, précisant les objectifs et la conduite générale du travail, a été élaboré et discuté, en juin 1975, lors d'un certain nombre d'entretiens avec

Monsieur BRUNSWIC de la Division Méthodes, Matériels et Techniques de l'UNESCO, dont les avis et conseils ont été très précieux.

La recherche s'est alors orientée successivement dans deux directions.:

a) une étude des notions essentielles pour définir les paramètres fonctionnels. Cette étude s'est appuyée sur :

. l'analyse de quelques méthodes-échantillons,

. l'examen d'un certain nombre d'ouvrages, d'articles et documents dans la littérature spécialisée,

. un travail de réflexion et de hiérarchisation.

Les concepts-clés retenus ont été ceux d'apprentissage individualisé (<u>individualisation</u>), d'autonomie totale (<u>autodidaxie</u>) ou partielle (<u>semi-autonomie</u>).*

b) une proposition de grilles d'analyse des éléments constitutifs de l'individualisation et de l'autonomie dans l'apprentissage ainsi que de la nature et du rôle des media utilisés. Dans cette perspective, individualisation et autonomie avaient le même statut et une importance égale. Une réflexion plus poussée a montré la nécessité de placer l'autodidaxie et la semi-autonomie au centre même du Projet, l'individualisation et les media n'intervenant qu'en tant que facteurs de classement.

Une perspective a été, un moment, retenue : il s'agissait d'un examen des divers objectifs pédagogiques (ex : traduction, compréhension orale, langue de spécialité, préparation au voyage) et de la définition de critères permettant d'évaluer la qualité de la mise en oeuvre de ces objectifs. Bien qu'intéressante, cette approche a été finalement rejetée, en raison de sa non-pertinence pour la première phase du travail. Mais cette étude devrait être reprise et poursuivie.

Un deuxième avant-projet a été déposé et, en août 1975,

---

* Les définitions retenues pour ces concepts sont données plus loin (cf 3 - Définition des concepts et remarques terminologiques).

un document préparatoire remis à l'UNESCO. Ce document préparatoire intitulé : "Etude critique des modalités d'individualisation, d'autonomie et d'autodidaxie dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes - Propositions préliminaires en vue de l'établissement d'un inventaire des matériels d'apprentissage de cette nature pour les langues de grande diffusion" (ED - 75/WS/59. 18 pages, original français, traduction anglaise) comprenait un exposé des concepts fondamentaux, une analyse de la situation classique de l'apprentissage de groupe et son examen critique, des propositions de grilles d'analyse des degrés et modalités d'individualisation et d'autonomie, ainsi qu'une brève étude du rôle des media et des supports d'apprentissage. De nombreux éléments de cette étude préparatoire ont été repris par la suite.

La première version de la grille d'analyse opératoire a été ensuite mise au point. Elle proposait, dans l'ordre, un examen de :

. la définition des concepts
. l'identification des méthodes, matériaux ou systèmes analysés
. la maniabilité
. l'adaptation de l'appareil pédagogique au travail autonome
. le degré d'individualisation (et d'autonomie dans le cas de la semi-autonomie)
. la mesure du degré d'originalité
. l'amorce d'une typologie

Une application de cette analyse et de ces grilles a été faite sur quelques cas précis.

Ce document a été présenté :

. à la Réunion d'Experts de l'UNESCO sur la "diversification des méthodes et techniques d'enseignement de la seconde langue en fonction des objectifs visés, des niveaux d'âge et du milieu socio-professionnel". Paris, 15-20 sept. 1975.

. à la Conférence Internationale du C.I.M.E. (Conseil International des Moyens d'Enseignement), Glasgow - 1-3 octobre 1975.

En ce qui concerne la réunion UNESCO, cette présentation s'est insérée dans la section "Innovation dans les Méthodes et les Techniques", au même titre que d'autres recherches (cours intensifs, expérimentation, formation des maîtres et des formateurs, etc...) et figure comme telle dans le rapport de synthèse.

La réunion du C.I.M.E. avait pour thème "les médiathèques" (banque de données) et ne concernait donc pas uniquement les langues vivantes. Deux présentations du Projet ont été faites et le rapport préliminaire a été distribué aux personnes intéressées qui ont communiqué leurs adresses ainsi que celles de collègues susceptibles de collaborer au Projet dans leurs pays respectifs.

Par ailleurs, des contacts ont été pris à l'occasion de trois autres réunions internationales de spécialistes :

. la Table Ronde Internationale de la Société des Professeurs de Russe sur la "Méthodologie des enseignements audio-visuels et audio-oraux". Poitiers (France) 8-12 septembre 1975.

. le Collogue International de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes : "Enseignement de l'anglais aux apprenants d'aptitudes et de niveaux de réussite différents". Saint-Malo (France) 28-30 décembre 1975,

. le séminaire sur l'"autonomie et l'auto-apprentissage dans le domaine des langues vivantes" (Université de Cambridge). Cambridge (U.K.) 13-15 décembre 1976.

Les discussions poussées qui ont eu lieu à cette dernière occasion entre les participants ont aidé, entre autres, à clarifier utilement les conceptions divergentes du concept

d'autonomie, concept beaucoup plus ambigu qu'il n'apparaît au premier abord.*

Conformément au plan de travail établi, un groupe d'étude élargi a alors été constitué et s'est réuni à Paris lors d'une rencontre organisée par l'UNESCO, la Commission Nationale Française et l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, les 10 et 11 février 1977.

Ce groupe comprenait :

- des représentants de 4 des 5 pays intéressés, avec la France, à ce Projet :

  ESPAGNE (Mlle VALDEMORO - LOPEZ)
  PAYS-BAS (M. KNIBBELER)
  ROYAUME UNI (Mlle SCULTHORP)
  SUEDE (Mme FRIS)

  (La déléguée de l'U.R.S.S., Mme KOROLYOVA, ne put assister à la réunion.)

- M. BRUNSWIC (UNESCO)
- M. ZACHARIEV (UNESCO)
- M. LAFON (Commission Nationale Française)
- l'équipe responsable du Projet :
  (M. CANDELIER, M. CHAIX, Mme O'NEIL, Mme REGOURD - Centre Audio-Visuel, E.N.S. de Saint-Cloud)
- les responsables français des langues concernées autres que l'anglais (placé sous la responsabilité directe de l'équipe responsable)

  M. CORTES (français) (Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud) assisté de Mme DE LA DORIE, de M. BOTELLA et de M. PEGUERO
  M. DURIN (russe) (Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud)
  M. OLIU (espagnol) (Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud) assisté de Mme AINSA - CORREA

- un certain nombre d'autres spécialistes devant collaborer à cette recherche

---

* cf page 12.

Après une brève présentation de l'état des conditions et du développement de l'apprentissage autonome ou semi-autonome des langues vivantes dans leurs pays respectifs, les représentants ont procédé à une définition précise des concepts opératoires.

Le groupe a, ensuite, délimité ce qui devait être l'objet de l'analyse :

- en priorité les ensembles spécifiquement réalisés à cet effet,
- mais aussi, éventuellement, les "packages" dérivés de cours radio ou télévision, seulement lorsqu'ils sont adaptés à un apprentissage autonome, et les matériaux "non-nobles" souvent délaissés mais parfois très utilisés et présentant des éléments d'originalité.

Il a été décidé d'examiner, pour chaque pays, et afin d'obtenir un inventaire représentatif :

- les matériaux mis au point dans le pays même (en considérant ceux édités ou ré-édités depuis 1965, et en tenant compte des grands tirages mais aussi des prototypes) ;
- les matériaux les plus utilisés dans le pays (mais s'ils étaient produits ailleurs ils devaient être seulement signalés et seraient étudiés par le pays d'origine) ;
- les ensembles multi-nationaux (après inventaire et répartition par pays).

Les expériences de semi-autonomie seraient analysées à part ainsi que les SYSTEMES (cf par exemple le C.R.A.P.E.L. en France, Les Systèmes d'Université aux Pays-Bas, les Study Circles en Suède).

Les représentants désignés prendraient en charge l'organisation du travail dans leurs pays respectifs.

Le groupe du Centre Audio-Visuel de Saint-Cloud, initiateur du Projet, assurerait l'animation du travail, en collaboration étroite avec l'UNESCO et tous les intéressés et effectuerait la synthèse finale.

Quelques perspectives ultérieures possibles ont aussi été évoquées :

- établissement d'un inventaire plus complet (et d'un fichier) ;
- extension à d'autres langues ;
- constitution d'une bibliographie ;
- réunion d'un colloque européen sur les problèmes d'apprentissage autonome dont un des documents de travail serait l'étude sur les langues vivantes.

Les participants ont procédé à un examen critique de la grille d'analyse elle-même ainsi que de ses annexes, le tout constituant l'outil d'analyse proposé par le groupe de Saint-Cloud (Etude critique des modalités d'individualisation, d'autonomie et d'autodidaxie dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes - Rapport de synthèse et proposition d'un outil d'analyse en vue de l'établissement d'un inventaire régional des méthodes et matériels d'auto-apprentissage pour les langues de grande diffusion en Europe" - ED/76/WS/51, 56 pages, original français, traduction anglaise). Chacune des six parties (Identification - Maniabilité - Adaptation de l'appareil pédagogique au travail autonome - Autonomie et Individualisation - Originalité - Typologie) a été étudiée en détail et des modifications partielles ont été apportées. L'intitulé de la recherche a été, par ailleurs, précisé. Il est devenu : "Etude de critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes."

<u>L'outil d'analyse ainsi modifié a été adopté par le groupe d'experts pour être utilisé dans les divers pays concernés comme base de travail commune</u>.

On trouvera ce document en annexe I.*

---

* Pour des raisons de commodité d'utilisation, ce document (original français, traduction anglaise - mars 1977) se présente en trois parties séparées :
- première partie (11 pages) : rapport préliminaire (présentation du Projet et propositions méthodologiques),
- deuxième partie (32 pages) : série de 6 fiches (plus une, récapitulative) avec présentation et mode d'emploi,
- troisième partie (22 pages) : série de 6 annexes devant aider à remplir certaines des rubriques des fiches.

A la suite de cette réunion, l'équipe de Saint-Cloud, responsable de la recherche, s'est restructurée en partie pour conduire plus efficacement le travail. Elle se compose depuis cette date de :

P. CHAIX (Coordinateur du Projet)
C. O'NEIL
assistés de G. BLUE et D. ROBINSON
avec la collaboration de M. CANDELIER et M. AINSA - CORREA.

A. REGOURD, ayant quitté l'E.N.S. de Saint-Cloud n'a pu continuer à participer aussi activement au Projet qu'au début.

Cette équipe a reçu, en mars 1977, à Paris, Mme KOROLYAVA, déléguée de l'U.R.S.S., et défini avec elle les modalités de participation de son pays au Projet. Malheureusement, aucun envoi n'ayant été effectué par la suite, il a été impossible d'inclure des analyses en provenance d'U.R.S.S. dans le corpus d'étude.*

La diffusion des grilles d'analyse (version française et anglaise) s'est effectuée en avril 1977 et, depuis cette date jusqu'en janvier 1978, un très fructueux échange d'informations et d'observations a eu lieu avec les représentants des pays participants parallèlement à l'envoi de documents remplis, en liaison, par ailleurs, pour l'UNESCO, avec M. ZACHARIEV (Division des Structures, Contenus, Méthodes et Techniques d'Education) dont l'aide et les conseils ont été particulièrement utiles.

Pour chaque pays, la sélection et l'étude des matériaux et systèmes se sont opérées, naturellement, sous l'entière direction des experts responsables qui se sont entourés des collaborateurs de leur choix pour les aider dans leur tâche. Il est intéressant de noter, à cet égard que, tout en restant dans le cadre défini, les méthodes de travail ont été assez différentes dans chaque cas.

Des circonstances diverses ont amené des expéditions

---

* Neuf grilles remplies sont arrivées en mai 1978, après la fin de la rédaction de ce rapport. Il n'a donc pas été possible de les inclure dans cette étude.

fragmentées et un certain retard dans le retour des grilles remplies par les divers pays. Aussi a-t-il été décidé de modifier quelque peu le calendrier original et d'inclure dans le corpus les grilles parvenues jusqu'au 15 janvier 1978.

En 1977-78, deux autres rencontres de spécialistes auxquelles ont participé activement des membres du groupe de travail, ont traité aussi de thèmes intéressant le Projet :

- Séminaire "Recherches sur la pédagogie des langues aux adultes." Nancy 22-24 juin 1977,
- Séminaire sur "l'apprentissage autonome, individualisé et auto-dirigé des langues vivantes" (British Council - C.R.A.P.E.L.) Paris 9-10 février 1978.

En possession de tous les éléments d'analyse, l'équipe de Saint-Cloud a alors effectué la synthèse dont on trouvera les résultats dans la présente étude.

3 - DEFINITION DES CONCEPTS ET REMARQUES TERMINOLOGIQUES

Le vocabulaire employé pour décrire les processus d'autonomie et d'individualisation ou qualifier les nouveaux matériaux pédagogiques a souvent conduit à des confusions dans les termes et, par là même, dans les concepts utilisés.

Il a donc paru nécessaire, préalablement à toute étude, de définir très précisément les notions essentielles auxquelles on a fait appel.

3.1 : REMARQUES TERMINOLOGIQUES

a - Dans la littérature spécialisée, les termes le plus souvent rencontrés sont : "individualisation", "autonomie", "autodidaxie", "travail indépendant", "auto-apprentissage". Il apparaît clairement que chacun de ces termes ne recouvre pas la même réalité selon les divers travaux. Il a donc fallu élaborer un certain nombre de définitions portant sur les concepts fondamentaux qui sous-tendent les

différentes recherches effectuées dans le domaine considéré. Ce procédé a conduit inévitablement à refuser la terminologie utilisée par tel ou tel auteur, sans que cela constitue pour autant un quelconque jugement de valeur sur les conceptions qu'il expose.

b - Le terme "autonomie" ("autonomy") paraît assez clair si on l'emploie dans un sens restrictif pour décrire le processus d'apprentissage. Il exprime toujours l'absence d'enseignant. Les seules incertitudes constatées sont dues à l'absence de précision concernant la localisation des moments de l'apprentissage auxquels l'autonomie s'applique. Il est nécessaire, en effet, quand on parle d'autonomie, de distinguer soigneusement les phases du processus global d'apprentissage qui sont concernées : l'autonomie peut très bien exister pour une phase donnée (par exemple, celle où l'on procède effectivement à l'apprentissage) et être absente pour une autre (par exemple, la phase de définition des objectifs ou celle de l'évaluation des résultats). Dans un tel cas, on parlera d'"autonomie", pour une phase, mais de "semi-autonomie" pour l'ensemble de l'apprentissage.

Cependant la notion d'"autonomie" peut être entendue aussi, plus largement :

- soit* comme une stratégie d'apprentissage globale centrée sur l'apprenant, avec détermination par lui, en liaison avec une équipe de soutien, des objectifs, des modalités et des rythmes de travail ainsi que du choix des matériaux d'étude, l'ensemble nécessitant une auto-régulation permanente. Dans cette perspective, l'apprenant devient

---

* cf travaux de l'équipe du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.) Université de Nancy II et communications aux Séminaires de Cambridge (déc. 1976) et Paris (fév. 1978).

responsable de sa démarche et l'autonomie est conçue comme un processus avec des degrés possibles, l'essentiel étant la possibilité et la capacité de prendre en charge son propre apprentissage,

- soit* comme un cas limite de l'auto-apprentissage ou, mieux, de l'"apprentissage auto-dirigé" ("self-directed learning"), concept général faisant appel à la possibilité constante de choix de l'apprenant, à chaque étape, entre des modes d'apprentissage totalement différents (contraignants ou non).

c - Le terme "<u>individualisation</u>" ("individualization") et les diverses expressions utilisant la même racine comme "apprentissage individualisé" sont aussi très ambigus.

Par "individualisation de l'apprentissage" ou "apprentissage individualisé", on entend :

(a) soit un apprentissage solitaire ou en petits groupes, résultant par exemple d'une division du groupe-classe en unités plus petites ;

(b) soit un apprentissage adapté (par les objectifs, le contenu, la méthodologie, le rythme) à un individu particulier, c'est-à-dire tenant compte de ses caractéristiques individuelles.

Il est clair que ces deux réalités ne peuvent être confondues. En particulier, (a) n'implique pas (b) : on peut organiser un apprentissage en petits groupes ou solitaire dans lequel chaque individu ou petit groupe reçoit le même matériau d'apprentissage. Dans ce cas, il ne peut y avoir - dans les meilleures conditions - d'individualisation au sens (b) qu'en ce qui concerne le rythme.**

---

* cf, entre autres travaux, l'analyse de Leslie DICKINSON (Scottish Centre for Education Overseas - Edinburgh) et de certains participants du Séminaire de Cambridge (déc.1976).

** "autonomie" et "apprentissage individualisé" au sens (a) sont, par ailleurs, souvent confondus. Cette confusion a son origine dans la réalité pédagogique elle-même : très fréquemment, l'autonomie s'accompagne d'une répartition en petits groupes ou d'un travail solitaire.

Cet exemple montre clairement que"l'individualisation" au sens (b) est une dimension susceptible de gradation : selon que l'adaptation à l'individu concerne un seul ou plusieurs des domaines énumérés ci-dessus (objectifs, contenu, méthodologie, rythme), voire une seule partie d'un ou de plusieurs de ces domaines, l'apprentissage sera plus ou moins individualisé.

C'est cette acception (b) d'"apprentissage individualisé" et d'"individualisation" qui sera retenue. Le terme d'"individualisation" désigne, en fait, non seulement un résultat (l'"apprentissage individualisé"), mais également un processus (par exemple, la mise en place d'un apprentissage individualisé). L'expression "apprentissage individualisé" est, elle, sans équivoque. Pour (a), il faut parler, selon les cas, de "travail solitaire" ou de "travail en petits groupes".

d - Quand l'autonomie est totale, c'est-à-dire, quand elle concerne l'ensemble des phases de l'apprentissage, on parle d'"<u>autodidaxie</u>" ("autodidaxy"). Cependant, on ne peut confondre complètement "autonomie totale" et "autodidaxie", même si ces deux termes s'appliquent à la même réalité : "autonomie totale" est une caractérisation pédagogique de cette réalité et se réfère à la liberté de l'individu, alors qu"autodidaxie" est une caractérisation d'ordre institutionnel. Plus précisément, "autodidaxie" désigne l'absence de cadre institutionnel pour l'ensemble du processus d'apprentissage.

e - L'expression "travail indépendant" ("independent work") s'applique à une phase autonome de l'apprentissage effectuée soit à l'initiative de l'élève, soit à celle de l'enseignant et souvent contrôlée par ce dernier. Il s'agit donc d'un cas particulier d'autonomie, à l'intérieur d'un cadre scolaire ou universitaire, dans le but, le plus souvent, de permettre une individualisation de l'apprentissage.

Ce n'est donc pas un concept fondamental original. Il s'agit simplement d'une modalité.

f - Le terme d'"auto-apprentissage" ("self-teaching", "self-instruction") que l'on rencontre parfois, ne semble pas distinct d'"autonomie". On l'emploie soit à propos de la démarche globale d'apprentissage (comprenant également les phases de choix du matériau de contrôle, de correction...) soit seulement à propos de la phase où l'élève apprend réellement.

g - Si l'on s'en tient à une perspective purement numérique (celle du nombre d'enseignés) le terme "solitaire" présenté en c (a) peut aussi bien s'appliquer à l'apprentissage autonome qu'à l'apprentissage en présence d'un enseignant. Cependant, l'emploi de ce terme sera limité à l'apprentissage autonome.

3.2 : DEFINITIONS DES CONCEPTS FONCTIONNELS RETENUS

L'analyse ci-dessus a conduit à retenir deux concepts-clé : autonomie et individualisation (apprentissage individualisé) et à en donner les définitions suivantes :

AUTONOMIE : ABSENCE D'ENSEIGNANT, SOIT PENDANT L'ENSEMBLE DES PHASES DU PROCESSUS GLOBAL D'APPRENTISSAGE (AUTONOMIE TOTALE - AUTODIDAXIE), SOIT PENDANT UNE OU QUELQUES-UNES SEULEMENT DE CES PHASES (SEMI-AUTONOMIE).

APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE : APPRENTISSAGE TENANT COMPTE (DANS SES OBJECTIFS, SON CONTENU, SA METHODOLOGIE, SON RYTHME) DES PARTICULARITES DE L'ENSEIGNE (CARACTERISTIQUES DIVERSES, CONNAISSANCES ANTERIEURES, OBJECTIFS PARTICULIERS, MOTIVATIONS, ETC.)

De par leur contenu même, ces deux notions peuvent être "co-occurrentes" dans la réalité pédagogique ; il ne s'agit pas d'une co-occurrence nécessaire. On peut très bien avoir :

- une autonomie sans apprentissage individualisé :
  lorsque l'apprenant travaille sans enseignant, le matériau d'apprentissage n'est pas pour autant forcément adapté à ses particularités (ce cas est très fréquent).

- un apprentissage (partiellement) individualisé sans autonomie :
  c'est le cas de tout cours dans lequel l'enseignement tient compte des particularités de son public.

Résumé

I - ORIGINE ET HISTORIQUE DU PROJET

- origine du Projet : Secrétariat de l'UNESCO
- collaboration : Commission Nationale Française
- réalisation : groupe d'experts européens (Espagne, France, Pays-Bas, Royaume Uni, Suède)
- direction : équipe de chercheurs de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (France)
- objet de l'étude : analyser, à l'aide d'une grille spécifiquement élaborée, un échantillonnage représentatif des matériaux et des systèmes d'apprentissage autonome et semi-autonome de langues (à l'exclusion de la radio et de la télévision), interpréter les résultats obtenus, dégager les éléments essentiels et définir une typologie.
- concepts opératoires :
  - APPRENTISSAGE AUTONOME : apprentissage effectué en l'absence d'enseignant
  - AUTODIDAXIE : apprentissage en autonomie totale sans cadre institutionnel
  - SEMI-AUTONOMIE : apprentissage en autonomie partielle
  - INDIVIDUALISATION : apprentissage tenant compte des particularités de l'apprenant
  - SYSTEME : Cadre institutionnel où peut être organisé un apprentissage autonome
- langues : anglais, espagnol, français, russe
- public : adultes et grands adolescents
- durée de l'étude : 1975 - 1978

II LE CORPUS

1 - L'ETABLISSEMENT DU CORPUS

1.1 : Le rassemblement des données et les grilles d'analyses

Comme il avait été convenu lors de la réunion de février 1977, les experts désignés pour participer au Projet ont été, dans leurs pays respectifs, seuls responsables de la direction du travail d'échantillonnage et d'analyse. Ce dernier s'est donc organisé assez différemment selon les pays et les langues étudiées. Par exemple, pour le Royaume Uni, la responsable a étudié directement toutes les méthodes, sauf celles de russe. En France, les experts ont analysé presque tous les cours d'anglais. Le plus souvent (ex: Espagne, Pays-Bas, Suède) les analyses ont été effectuées par des vacataires sous la direction des experts.

Le tableau suivant indique plus précisément les prises en charge respectives pour l'étude des cours :

NOMBRE DE VACATAIRES

LANGUES / PAYS	ANGLAIS	ESPAGNOL	FRANCAIS	RUSSE	NOMBRE TOTAL PAR PAYS
ESPAGNE	1	-	2	2	5
FRANCE	2	1	3	1	7
PAYS-BAS	1 (la même personne)	1 (la même personne)	1 (la même personne)	-	1
ROYAUME UNI	-	-	-	2	2
SUEDE	2	1	1	1	5
				TOTAL :	20

Comme on le voit, et si l'on tient compte aussi de la participation directe de trois experts eux-mêmes, les grilles retenues pour le corpus ont été remplies par 23 personnes différentes n'ayant, pour la plupart d'entre elles, qu'indirectement travaillé ensemble. Cette situation n'a pas été sans créer parfois quelques problèmes d'harmonisation au moment de la synthèse. Elle a, cependant, constitué un facteur positif en contribuant à neutraliser les différences qui auraient pu provenir d'une sur- ou sous-estimation abusive à certains endroits.

Les envois se sont échelonnés dans le temps et, à la suite d'informations complémentaires demandées et obtenues, dans la plupart des cas, certaines corrections très utiles ont pu être apportées.

Parallèlement, pour un pays ou une langue donnée, des rapports partiels ont parfois été établis. On trouvera, en annexe 2, deux de ces compte rendus illustrant la problématique et les solutions retenues.*

1.2 : Les sources

Les sources les plus immédiates ont été, naturellement, les fonds de documentation dont les experts ont pu directement disposer (bibliothèques et médiathèques d'universités ou de centres de langues). Mais on a fait appel aussi à des organismes professionnels (ex:C.I.L.T. de Londres). Par ailleurs, une partie considérable des cours et méthodes a été prêtée, pour étude, par les éditeurs spécialisés à qui l'UNESCO avait demandé leur collaboration par lettre circulaire. La quasi-totalité des éditeurs sollicités ou de leurs agents a accepté de s'intéresser au Projet et a fourni le matériel pédagogique sélectionné.** Qu'ils trouvent ici l'expression de nos remerciements pour leur aide et leur compréhension.

---

* - Possibilités pour adultes d'apprendre une langue étrangère en Hollande. Un compte rendu préliminaire (W. KNIBBELER) - Institut de Linguistique Appliquée, Nimègue (Pays-Bas).
- Rapport C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français) (J.B. BOTELLA, A.M. DE LA DORIE, J. PEGUERO) - Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (France).

** cf annexe 3A.

En ce qui concerne les systèmes, la documentation existante (publications, rapports, brochures...) n'a pas été, le plus souvent suffisante à elle seule. Il a donc fallu, pour pouvoir remplir les grilles, écrire directement aux responsables des expériences en cours ou, mieux encore, les rencontrer dans les centres d'implantation où ces systèmes fonctionnent. Là encore, la collaboration a été très étroite et nous tenons à remercier les responsables et leurs équipes pour la contribution précieuse qu'ils ont apportée à cette recherche.

2 - LES CRITERES DE SELECTION

2.1 : Les premiers critères

Ils avaient été définis à l'occasion de la réunion des experts de l'UNESCO. Devaient être pris en compte :

a) les matériaux mis au point dans le pays même (en considérant ceux édités ou constamment ré-édités depuis 1965 et en tenant compte des grands tirages mais aussi les prototypes intéressants),

b) les ensembles multi-nationaux (après inventaire et répartition par pays).

Il est évident que la première contrainte avait pour objet de donner à la sélection un aspect aussi moderne et actuel que possible. S'il n'y a jamais eu de difficulté en ce qui concerne les matériaux pédagogiques assez récents (publiés depuis 1970), il a parfois été difficile d'établir avec précision les changements apportés, lors des éditions successives, à un cours donné, depuis la première parution à une époque parfois ancienne (bien antérieure à 1965), les dates mentionnées, faisant référence soit à la dernière ré-édition, soit à la première publication, mais sans indiquer les diverses modifications. Les tirages et la faculté d'accès au matériel considéré ont parfois servi alors de critères secondaires de choix.

Ce qu'il faut noter ici c'est qu'un certain nombre de méthodes anciennes et connues n'ont subi, en fait, au fil des années, que des transformations mineures, bénéficiant seulement d'une présentation modernisée (par exemple, mise en page plus attrayante et photographies) avec un complément sonore (bandes magnétiques ou cassettes). D'autres, en revanche, ont connu une refonte totale.

La date de dernière ré-édition ne peut donc, à elle seule, constituer un élément d'appréciation suffisant.

En ce qui concerne les ensembles multi-nationaux, il n'a pas été possible de procéder, comme prévu, à une répartition par pays en raison de la diversité des échantillons. Une autre perspective a été adoptée pour regrouper ces cours (cf 2.2).

La sélection des systèmes a été plus simple à opérer, car peu nombreux, semble-t-il, sont ceux qui fonctionnent de manière structurée. De plus, il ne s'agissait pas ici de prétendre, comme pour les cours, à une quelconque représentativité mais de présenter quelques exemples intéressants. Des éléments d'information ont été fournis sur des expériences aux Pays-Bas et en Suède et 7 grilles complètes ont été remplies (4 pour la France et 3 pour le Royaume Uni).*

2.2 : Les autres critères adoptés

a) les "doubles" et les "grilles communes"

Il est relativement fréquent que certains ensembles d'apprentissage de langues offrent entre eux des similitudes de présentation et d'organisation lorsque la conception initiale a été la même.

C'est notamment le cas pour

- des cours élaborés dans un même pays, sous la même direction et publiés chez le même éditeur mais concernant des langues différentes (ex: JE PARLE ANGLAIS, JE PARLE ESPAGNOL etc.),

---

* cf annexe 3C.

- des cours internationaux élaborés à l'origine dans un pays donné mais qui se trouvent aujourd'hui édités et diffusés parallèlement dans plusieurs pays (avec parfois quelques modifications de présentation) et pour plusieurs langues (ex : ASSIMIL, LINGUAPHONE etc.).

Dans l'ensemble des analyses effectuées, 24 grilles renvoyaient ainsi à des cours similaires étudiés deux, et dans certains cas, cinq fois sous des formes diverses. Ces "doubles", dont le détail est présenté en annexe 3B, sont indiqués dans le corpus par un astérisque*.

Il était évidemment impossible de les prendre en compte tel quel sous peine de fausser considérablement l'échantillonnage. La solution adoptée a été de condenser l'information contenue dans les "doubles" d'un même ensemble en un seul document ("grille commune") établissant ainsi une sorte de moyenne. Dans le cas de divergences sur des points précis, il n'y a pas eu de pondération et les données de la version la plus complète ou la plus intéressante ont été retenues. Les 9 "grilles communes" ainsi constituées ne correspondent donc à aucun "double" précis mais sont la transcription des meilleurs éléments des cours considérés.

b) les problèmes de classification

Si les concepts opératoires définis au chapitre I (AUTODIDAXIE, SEMI-AUTONOMIE, SYSTEME) sont assez clairs, leur application à des matériaux pédagogiques précis a parfois été délicate. Assez souvent, en effet, un même ensemble peut être utilisé en autodidaxie ou en semi-autonomie ou faire partie de la stratégie d'apprentissage d'un système. Il est cependant évident qu'un cours spécifiquement conçu pour l'un de ces trois modes d'utilisation remplira mieux cette fonction propre que s'il est indifférencié.

Le classement a donc été établi en s'appuyant sur les utilisations prévues par les auteurs eux-mêmes (cf questions I.4 1 à 4 de la grille) et sur les points de vue adoptés pour

effectuer les analyses. Les analystes ont également retenu les critères suivants qui peuvent aider à opérer des choix.

- cours collectifs et autodidaxie :

  malgré un certain nombre d'affirmations à caractère publicitaire (ex : "Ce cours est aussi bien utilisable en groupe avec un professeur que pour l'étudiant travaillant seul") ne devraient être considérés en autodidaxie que les ensembles présentant au moins ces deux caractéristiques :

  . guidage pédagogique (mode d'utilisation détaillé)
  . corrigé des exercices proposés

- cours pour autodidaxie ou semi-autonomie :

  la partie en semi-autonomie doit être bien diversifiée et offrir des activités où l'assistance pédagogique est impossible à intégrer dans le contenu même d'un apprentissage en autodidaxie (ex : travail au laboratoire de langues, corrigés d'exercices de type "ouvert" en partant de la production de l'apprenant, pratique du dialogue avec un enseignant, d'autres apprenants ou des personnes dont la langue maternelle est la langue étudiée, etc.)

- expériences de semi-autonomie ou systèmes :

  dans cette étude, une expérience de semi-autonomie s'appuiera sur un cours structuré (pouvant éventuellement être un cours déjà existant modifié) analysé d'après la grille, un système offrira la possiblité de choix et de combinatoire entre de nombreux cours et matériels authentiques divers utilisés à des fins pédagogiques, le tout dans un cadre institutionnel défini.

Par ailleurs, quelques cas-limites se sont présentés, comme, par exemple, trois méthodes en provenance des Pays-Bas analysées en autodidaxie mais où l'apprenant achète à la fois le contenu du cours et le droit d'utiliser un laboratoire de langues où il peut bénéficier de l'aide d'un enseignant. Il est alors difficile de distinguer entre autodidaxie et expériences de semi-autonomie.

Il existe sans doute d'autres combinaisons possibles et les catégories d'apprentissage en autodidaxie, semi-autonomie ou avec système ne doivent pas être considérées de manière trop rigide et absolue. Ces catégories ont été néanmoins maintenues car elles constituent un moyen commode de classer et de comparer.

c) les analyses non-incluses

Il n'y a pas eu de pondération statistique faite sur le corpus, mais, après un examen attentif, un petit nombre d'analyses (quatre) n'a pas été inclus dans l'ensemble en raison de la surévaluation manifeste de certaines de leurs parties par rapport à la moyenne générale.

d) La date limite de prise de considération

Le travail de sélection et d'étude a commencé au lendemain de la réunion des 10 et 11 février 1977. Pour respecter les grandes lignes du calendrier fixé et compte tenu des retards dans les envois, il a été décidé d'arrêter le dépouillement le 15 janvier 1978. Deux grilles, arrivées après ce délai, n'ont pas été prises en compte. Les analyses examinées ont donc été celles faites et reçues entre ces deux dates.

3 - LE CORPUS RETENU

Il se compose de 102 grilles au total, 95 pour les cours en autodidaxie et semi-autonomie* et 7 pour les systèmes.**

Elles se répartissent ainsi :

a) répartition par pays et catégories

PAYS \ CATEGORIE	AD	SA	SYS	TOTAL PAR PAYS
ESPAGNE	7	4	0	11
FRANCE	53	1	4	58
PAYS-BAS	6	2	0	8
ROYAUME UNI	8	5	3	16
SUEDE	0	9	0	9
				102

AD = autodidaxie
SA = semi-autonomie
SYS = système

b) répartition par pays et langues (pour les 95 grilles)

PAYS \ LANGUES	ANGLAIS	ESPAGNOL	FRANCAIS	RUSSE
ESPAGNE	7 (2*)	0	1 (1*)	3
FRANCE	37 (9*)	6 (5*)	4 (1*)	7 (5*)
PAYS-BAS	3	2	3	0
ROYAUME UNI	5	2	2	4 (1*)
SUEDE	4	2	1	2

* cours en double (cf 2.2a)

---

* cf liste complète par pays en annexe 3A

** cf liste complète par pays en annexe 3C

c) répartition par langues (pour les 95 grilles)

ANGLAIS	56
ESPAGNOL	12
FRANCAIS	11
RUSSE	16

d) répartition par pays (pour les 95 grilles)

ESPAGNE	11
FRANCE	54
PAYS-BAS	8
ROYAUME UNI	13
SUEDE	9

Le plus grand nombre d'analyses faites en France provient

- d'une part du désir d'avoir, au moins pour un pays, une étude transversale assez exhaustive pour dégager des éléments qui pouvaient ne pas apparaître sur un échantillon plus réduit, même bien choisi,
- d'autre part de la nécessité, pour l'équipe chargée du travail de synthèse qui ne disposait pas des cours étudiés dans les autres pays, d'avoir des informations de nature plus précise sur certaines rubriques de la grille, les réponses fournies par ailleurs étant nécessairement limitées.

Si l'on ne tient compte que des "grilles communes" et non des "doubles" (cf 2.2a), les 95 grilles se ramènent à 80 analyses (59 pour l'autodidaxie et 21 pour la semi-autonomie) constituant vraiment le corpus de travail.

Ces 80 analyses ont été affectées arbitrairement d'un numéro de code, de 0 à 80. C'est ce numéro, indiqué entre

(   ), qui sera indiqué pour toute référence, citation ou commentaire.

4 - ELEMENTS D'IDENTIFICATION EXTERNE

L'information présentée ci-après ne concerne que certains éléments d'identification externe du corpus correspondant à la partie I de la grille (IDENTIFICATION) (cf annexe 1).

Quelques rubriques, en effet, (ex : I.1 : dénomination, I.2 : nom des auteurs, I.3.1 : éditeur) n'appellent aucun commentaire particulier. Ces données sont répertoriées en annexe 3.

D'autres (ex : I.8 : public, I.9 : niveaux) ont été modifiées et diversifiées. Ces modifications sont analysées au chapitre III.

Les observations suivantes ne s'appliquent donc qu'aux points I.3.2, I.4.1 à 4, I.5.1 à 3, I.6, I.7, 1 et 2 de la grille.

4.1 : Disponibilité de la totalité du matériel pédagogique ou parution périodique (I.3.2)

Pour la semi-autonomie, deux ensembles seulement fonctionnent selon un système de parution périodique.

Et, en autodidaxie, un seul cours diffusé dans deux pays, a adopté ce système (hebdomadaire) avec vente chez les libraires et marchands de journaux.

Cette présentation, qui peut être purement commerciale, offre les avantages et inconvénients suivants :

avantages : - certaine régularité dans le travail encouragée par le système,
- stimulation possible (plaisir de la découverte d'unités nouvelles),

inconvénients : - rigidité du rythme d'apprentissage imposé de l'extérieur par la nature du matériel,
- constitution et disponibilité partielle d'éléments destinés à être utilisés globalement (ex : dictionnaire).

Il convient toutefois d'ajouter que, comme souvent dans ce genre de publication, les fascicules et les cassettes sont prévus pour être rassembles, en fin d'édition, dans un conditionnement spécial qui contiendra alors le cours disponible dans son entier.

4.2 : Répartition et utilisation des cours en autodidaxie ou semi-autonomie (I.4)

Si l'on tient compte des trois nouvelles catégories qui seront définies et justifiées plus en détail au chapitre III (Débutants/Faux débutants, Intermédiaires/Avancés, langue de Spécialité)*, la distribution s'établit ainsi (utilisation prévue selon les indications essentiellement fournies par les auteurs corrigée parfois par les analystes) :

---

* D/FD = Débutants/Faux Débutants
I/A = Intermédiaires/Avancés
S = langue de Spécialité

RUBRIQUES :	AUTODIDAXIE				SEMI-AUTONOMIE				
	D/FD	I/A	S	total partiel	D/F	I/A	S	total partiel	A.D + S.A
I - 4 - 1 : méthode conçue prioritairement pour un apprentissage autodidacte ou semi-autonome	25	8	0	33	2	0	1	3	36
I - 4 - 2 : méthode conçue aussi bien pour un tel apprentissage que pour un apprentissage avec encadrement	6	7	8	21	6	4	1	11	32
I - 4 - 3 : méthode non-conçue pour un apprentissage autodidacte ou semi-autonome mais cette utilisation est envisageable	1	1	3	5	3	0	4	7	12
I - 4 - 4 : la possibilité d'une telle utilisation n'est pas envisagée, ou est exclue	0	0	0	0	0	0	0	0	0
totaux partiels	32	16	11		11	4	6		80
		total (AD)		59		total (SA)		21	TOTAL GENERAL

On peut remarquer que

- on ne trouve aucun cours dans la rubrique I.4.4. On ne peut donc savoir avec certitude si des matériaux pédagogiques uniquement conçus pour cours collectifs avec encadrement peuvent convenir tels quels à un apprentissage en autodaxie ou semi-autonomie. Une telle utilisation parait difficile, mais il est impossible de conclure, étant donné l'absence d'analyses de ce type ;

- la majorité des analyses (68/80) étudient des méthodes spécialement conçues pour l'autodidaxie ou la semi-autonomie (I.4.1) ou des ensembles mixtes (I.4.2) ;
- il n'y a que 12 analyses portant sur des cours du type I.4.3. Ce petit nombre peut s'expliquer par le fait que les auteurs qui envisagent éventuellement une utilisation en autodidaxie ou semi-autonomie pour leur matériel font, dans l'ensemble, un effort d'adaptation particulière à ce genre d'apprentissage et donnent des indications d'utilisation spécifique. De plus, pour des raisons évidentes, les analystes n'ont pas retenu ce type de matériel ;
- il existe, proportionnellement, en général, davantage de cours spécialement conçus pour un apprentissage spécifique en autodidaxie (33/59) qu'en semi-autonomie (3/21) ;
- en autodidaxie, la grand majorité des cours pour débutants/faux débutants est conçue spécialement à cet effet (25/32), alors que, pour les apprenants intermédiaires et avancés, la moitié seulement (8/16) est dans ce cas. Par ailleurs, il n'y a aucun cours de spécialité en I.4.1, ce qui peut paraître surprenant ;
- pour l'ensemble du corpus, les cours de débutants/faux débutants sont en majorité (27/43) conçus spécifiquement pour l'autodidaxie ou la semi-autonomie ;
- plus de la moitié des cours pour intermédiaires et avancés sont des méthodes mixtes (11/20) ;
- en ce qui concerne les cours de spécialité, un seul sur 17 a été spécialement mis au point pour le travail autonome alors que 7/17 des méthodes étudiées sont prévues à l'origine pour un travail de groupe (I.4.3). La tendance est donc ici inversée par rapport aux cours pour débutants et intermédiaires/avancés.

4.3 : Cours généraux et cours spécialisés (I.5)

Les cours spécialisés sont au nombre de 17/80

et traitent des domaines suivants :

- affaires et économie : 6
- correspondance commerciale : 1
- techniques bancaires : 1
- langue scientifique : 1
- langue des ingénieurs électriciens : 1
- langue des standardistes : 1
- langue des infirmières : 1
- langue des sciences sociales : 1
- phonétique : 2
- technique de compréhension : 1
- technique d'étude : 1

Il y en a 14 en anglais, 2 en russe et 4 en français.

Cette répartition reflète assez bien les proportions habituelles pour les thèmes (sauf la langue scientifique) et les langues étudiées.

Plus intéressante dans le cas d'un apprentissage en autodidaxie est une série non négligeable de cours (9/59) qui, sans être à proprement parler spécialisés se veulent aussi une invitation au voyage et un guide touristique pratique. Cette formule peut être séduisante lorsque la réalisation est de qualité. Elle peut s'appliquer aussi à la semi-autonomie (un exemple se trouve dans le corpus).

4.4 : <u>Langue enseignée et langue support</u> (I.6)

Par langue support il faut entendre la langue dans laquelle sont rédigées les instructions et explications destinées à l'apprenant.

La situation est la suivante par pays et niveaux :

(A = anglais, E = espagnol, F = français, N = néerlandais, R = russe, S = suédois)

PAYS	langue enseignée	langue support	D/FD	I/A	S	TOTAUX		
ESPAGNE	A	E	4	1	0	5	8	8
	R	E	3	0	0	3		
FRANCE	A	F	16	8	6	30	35	43
	E	F	2	0	0	2		
	R	F	0	1	1	2		
	F	A	1	0	0	1		
	A	A	1	3	2	6	8	
	F	F	1	0	1	2		
PAYS-BAS	A	N	3	0	0	3	8	8
	E	N	2	0	0	2		
	F	N	1	2	0	3		
ROYAUME UNI	E	A	2	0	0	2	7	12
	F	A	1	1	0	2		
	R	A	2	0	1	3		
	A	A	0	3	2	5	5	
SUEDE	E	S	1	1	0	2	5	9
	F	S	1	0	0	1		
	R	S	2	0	0	2		
	A	A	0	0	4	4	4	
			43	20	17			80

Dans la grande majorité des cas (63/80), la langue support est la langue de l'apprenant, ce qui est logique et normal. De plus pour 3 cas on trouve aussi des instructions générales ou spécifiques dans la langue cible.

Il est, par ailleurs, intéressant d'étudier les 17 cours qui utilisent la langue enseignée comme langue support.

. Leur répartition par niveau est la suivante :

D/FD	:	2/43
I/A	:	6/20
S	:	9/17

Qu'en déduire ?

- 2 cours de débutants uniquement sont dans ce cas. Il s'agit de cours "tous azimuts" dont les distributeurs pensent qu'ils peuvent être utilisés dans différents pays sans adaptation. Il est permis de douter de leur efficacité à ce niveau ;
- un tiers seulement des cours pour apprenants intermédiaires et avancés confondent langue enseignée et langue support. On peut s'étonner ici de ne pas en trouver davantage pour ce public ;
- plus de la moitié des cours de spécialité utilisent la langue apprise comme langue de référence. Comme, en général, les cours de spécialité s'adressent à des étudiants avancés mais poursuivant des objectifs spéciaux, ce fait ne saurait surprendre.

. Parmi ces 17 cas, 15 sont des cours d'anglais et 2 de français. L'anglais est une langue internationale de très grande diffusion mais des difficultés quant au choix de la langue support existent sans doute, au niveau du public visé :

- diversité des langues maternelles des apprenants,
- faible nombre d'apprenants d'une langue maternelle donnée.

. Une répartition par pays d'origine des analyses s'établit ainsi :

Espagne	France	Pays-Bas	Royaume Uni	Suède
0/8	8/43	0/8	5/12	4/9

La proportion est donc plus forte au Royaume Uni et en Suède.

Pour le Royaume Uni, on peut penser que, puisqu'il s'agit de cours d'anglais produits dans ce pays, les auteurs envisagent une diffusion multi-nationale et une utilisation par des apprenants d'origine diverse en Grande Bretagne même. Il n'y a d'ailleurs pas de cours de débutants dans ce cas.

Pour la Suède il s'agit, pour tous les ensembles, de cours de spécialité.

Pour la France, l'un des cours est d'origine britannique mais diffusé en France. Il s'agit donc d'un exemple analogue aux cas britanniques. Deux autres sont des ensembles de diffusion internationale qui ne disposent pas d'adaptation spécifique pour chaque pays. Un cours de français débutant, bien qu'étant rédigé entièrement en français, propose des adaptations partielles selon l'origine linguistique des apprenants. Les quatre derniers sont des cours pour étudiants avancés ou spécialisés.

4.5 : Degrés des méthodes (I.7)

Les réponses se distribuent ainsi pour l'autodidaxie :

RUBRIQUES	D/FD	I/A	S	totaux partiels
1.7.1 : pas de degrés distingués	22	10	10	42
1.7.2 : paliers distingués à l'intérieur d'une même méthode	7	0	0	7
1.7.3 : niveaux nettement distingués dans le conditionnement du matériel	3	6	1	10
totaux partiels	32	16	11	59

TOTAL GENERAL

Commentaires :

- la majorité des cours étudiés (42/59) cencerne des ensembles "monolithiques" ne comprenant qu'un seul degré.

- les cours comportant des paliers distingués à l'intérieur d'une même méthode sont des cours de débutants. Il s'agit, en fait, d'ensembles qui conduisent l'apprenant assez loin dans l'étude de la langue et qui pourraient être qualifiés de "débutant/intermédiaire" quant à leur niveau, étant bien entendu que le point de départ reste celui de débutants.

- le nombre des cours dont les niveaux sont nettement distingués dans le conditionnement du matériel n'est significatif que pour la catégorie I/A(6/16). Dans deux cas il s'agit de la suite de cours de débutants analysés par ailleurs. Les quatre autres sont des cours proposant deux ou plusieurs livres ayant des contenus ou des degrés de difficulté légèrement différents.

<u>Résumé</u>

II - LE CORPUS
- <u>analyses</u> : effectuées par le groupe d'experts et 20 vacataires - <u>source des matériaux analysés</u> : éditeurs, centres et organismes spécialisés - <u>critères de sélection</u> : échantillonnage représentatif de cours de langues édités ou ré-édités depuis 1965 - <u>corpus définitif</u> (après regroupement des informations et élimination des analyses non-pertinentes) : . 59 cours d'autodidaxie . 21 cours de semi-autonomie (ensembles offrant une assistance pédagogique pour la partie non-autonome) . 7 systèmes

III LA GRILLE ET SES MODIFICATIONS

La grille proposée aux analystes a été établie, comme nous l'avons vu, à partir de l'étude d'un certain nombre de publications et de l'examen détaillé de quelques matériaux.

L'étude approfondie des 95 grilles (80 + "doubles") a fait apparaître que des modifications étaient nécessaires au niveau des critères retenus dans un certain nombre de cas. Par ailleurs, divers éléments qui semblent à présent intéressants n'ont pas été inclus dans le document.

Dans ce chapitre nous ferons d'abord le point, partie par partie, dans l'ordre de présentation de la grille, des modifications que nous avons apportées à la structure même du document puis nous verrons, partie par partie également, les éléments ne figurant pas mais qu'il aurait été bon d'intégrer.

1 - LES MODIFICATIONS APPORTEES

1.1 : Le public (I.8)

Nous devions, dans notre travail, étudier les matériaux destinés aux grands adolescents et aux adultes. Aussi avions-nous demandé aux analystes de noter si le public visé était un public adolescent ou adulte. L'étude détaillée des grilles reçues nous a montré que cette distinction n'était pas pertinente : en effet, la grande majorité des cours s'adressent indifféremment aux deux publics et on peut penser que leurs besoins sont très semblables.

1.2 : Les niveaux (I.9)

La grille proposait trois "niveaux" possibles : Débutant (D), Intermédiaire (I), Avancé (A). Le dépouillement a montré qu'il était nécessaire d'ajouter une catégorie que 6 analystes avaient utilisée, celle des faux débutants (FD).

Par ailleurs, nous n'avions pas combiné la notion de

langue de spécialité (I.5.2 et 5.3) avec celle de niveau dans la grille. Or on peut penser par exemple que les besoins d'un apprenant avancé demandant une langue générale sont différents des besoins d'un apprenant avancé, lui aussi, mais demandeur d'une langue spécialisée.

En combinant ces deux rubriques (niveau et langue de spécialité) on obtient le tableau suivant :

D	FD	D/FD	D/I	D/I/A	D-S
Débutant	Faux Débutant	Débutant Faux Débutant	Débutant Inter-médiaire	Débutant Inter-médiaire Avancé	Débutant Spécia-lisé
28	1	5	8	1	2

I	A	I/A	I-S	A-S	I/A-S
Inter-médiaire	Avancé	Inter-médiaire Avancé	Inter-médiaire spécia-lisé	Avancé Spécia-lisé	Inter-médiaire Avancé Spécialisé
12	3	5	6	8	1
				Total	80

C'est-à-dire que les apprenants visés par les auteurs se divisent en 12 catégories. Aussi, étant donné l'hétéréogénéité du corpus sur ce point, avons-nous décidé d'opérer un regroupement en 3 grandes catégories.

<u>Catégorie 1</u> : Débutant/Faux Débutant (D/FD)

Tout cours partant d'un niveau zéro de connaissances même si ce cours amène l'apprenant à un stade assez avancé à la fin de l'étude.

On trouvera donc en catégorie 1 les ensembles destinés aux :

- Débutants (D) : matériel pour vrais débutants
- Faux-débutants (FD) : bien que ne s'adressant pas à des débutants absolus ces matériaux reprennent toutes les bases
- Débutants/Intermédiaires (D/I) : ces cours partent des débuts de l'acquisition mais vont assez loin dans l'étude de la langue
- Débutants/Intermédiaires/Avancés (D/I/A) : c'est le même cas que pour les D/I.

Catégorie 2 : Intermédiaire/Avancé (I/A)

Tout cours de langue générale s'adressant à un public intermédiaire ou avancé. La ligne de partage entre ces deux publics semble, dans bien des cas, assez difficile à tracer.

Nous trouverons donc en catégorie 2 les cours destinés aux apprenants :

- Intermédiaires (I)
- Avancés (A)
- Intermédiaires/Avancés (I/A)

Catégorie 3 : Langue de Spécialité (S)

Tous cours dans ce cas. Le corpus comprend seulement deux cours de débutants enseignant une langue de spécialité. Il s'agit, dans les deux exemples, de cours de russe. Il semble que ce phénomène s'explique par des besoins des apprenants adultes abordant l'étude de cette langue qui ont souvent une motivation professionnelle précise. De plus, le fait que cette langue soit peu enseignée au niveau secondaire, vient renforcer cette tendance.

On trouvera donc regroupés en catégorie 3 les cours destinés aux :

- Débutants spécialisés (D-S)
- Intermédiaires spécialisés =(I-S)
- Avancés spécialisés =(A-S)
- Intermédiaires, Avancés spécialisés =(I/A-S)

Cette recatégorisation en trois niveaux nous amène à la répartition suivante :

D/FD	I/A	S
(D, D/FD, FD, D/I, D/I/A)	(I, A, I/A)	(D-S, I-S, A-S, I/A-S)
43	20	17

Nous avons utilisé ces catégories tout au long de l'analyse comme facteur de corrélation qu'il s'agisse du temps ou de l'appareil pédagogique, par exemple. En effet, on peut penser que les besoins de ces trois catégories d'apprenants ne sont pas les mêmes et ce découpage, bien que relativement grossier, permet d'avoir une vue globale et rapide des différents facteurs qu'il est nécessaire de distinguer dans l'étude du travail autonome.

1.3 : <u>L'équipement nécessaire pour utiliser les supports</u> (II.2)

Lors de l'établissement de la grille, nous avions pensé que la classification des équipements nous permettrait d'avoir une idée exacte du "poids" de la méthode en quelque sorte. Or, le dépouillement a montré que la très grande majorité des matériaux étudiés se trouvaient classés dans la catégorie "supports légers", catégorie allant du **livre** seul à la bande magnétique. Nous avons donc été amenés à changer les catégories de la façon suivante pour pouvoir rendre compte de différents supports de façon plus fine :

0 - **livre** seul - aucun support sonore n'est proposé ;

1 - Le support sonore existe (disque, cassette ou bande magnétique) mais il est jugé <u>non indispensable</u> par les auteurs. Par ailleurs, l'apprenant n'a pas la possibilité d'enregistrer et d'entendre sa propre voix.

On peut penser que les auteurs de ces méthodes obéissent à un souci commercial : il vaut mieux vendre le **livre** seul que rien du tout. D'autre part il s'agit dans certains cas de méthodes assez anciennes auxquelles le support sonore a été ajouté pour faire "moderne".

2 - Le support sonore fait partie du matériel de façon indissociable mais l'apprenant ne peut pas s'enregistrer.

3 - Le support sonore est indispensable et l'apprenant peut entendre sa propre voix. (La cassette audio-active comparative (A.A.C.) est le cas type dans cette catégorie.)

4 - Le laboratoire de langues fait partie de l'enseignement. Cela est très rare en autodidaxie. Toutefois trois cas ont été signalés à l'Université de Nimègue ou l'apprenant autodidacte "achète" un certain nombre d'heures de laboratoire qu'il accomplit seul, en libre service. Ce cas est en tout état de cause marginal.*

Les supports visuels viennent moduler ces catégories sans les remettre en cause vraiment.

1.4 : Le temps (II.3.3)

La répartition en quatre catégories (valeur moyenne, étant donné les divergences individuelles dans le rythme d'apprentissage):

1 réduit	:	moins de 100 heures
2 assez long	:	de 100 à 200 heures
3 long	:	de 200 à 300 heures
4 très long	:	plus de 300 heures

que nous avions retenue nous a semblé, après l'étude détaillée des grilles et une réflexion plus approfondie sur l'apprentissage autonome, ne pas correspondre à la réalité du point de vue de l'apprenant.

En effet, si l'on envisage le cas d'un apprenant qui consacre en moyenne 2 à 3 heures par semaine à l'apprentissage d'une langue, 100 heures vont représenter plus de trente semaines de travail ce qui est déjà considérable. Nous avons donc adopté les durées suivantes :

1 réduit	:	moins de 50 heures
2 moyen	:	de 51 à 150 heures
3 important	:	plus de 150 heures.

---

* Par ailleurs, un cas d'utilisation du film animé sonore a été signalé en Espagne; il entre également dans cette catégorie.

Il est évident que le classement est parfois difficile à faire. En effet, certains auteurs ont tendance à minimiser le temps nécessaire à l'apprenant pour assimiler leur méthode, sans doute dans un but purement publicitaire. C'est à l'analyste de faire la part des choses et il doit s'efforcer de combiner l'appréciation des auteurs et son appréciation propre de la charge réelle du cours.

Une modification de la grille s'impose ici car nous avions indiqué que le temps de travail était à fournir :

. dans la mesure où les auteurs l'indiquent,

. sinon, dans la mesure où l'analyste le juge nécessaire. Soulignons que cette rubrique a été complétée par pratiquement tous les analystes.

1.5 : L'adaptation au travail autonome (III.6.6)

Une réorganisation du tableau des totaux a été effectuée (cf chapitre IV).

1.6 : Le tableau TYPOLOGIE (VI)

Il a été modifié et sera présenté au chapitre VI.

2 - LES ELEMENTS SUPPLEMENTAIRES

Il aurait été utile d'avoir des renseignements sur les éléments supplémentaires suivants d'inégale importance:

2.1 : Les enregistrements (II.1)

Des informations intéressantes concerneraient :

- la qualité technique (bandes et cassettes). Il est évidemment impératif d'exiger une excellente reproduction sonore pour des apprenants autonomes ne disposant pas par ailleurs d'autres modèles et ne bénéficiant pas de l'aide d'un professeur ou d'informateurs de la langue maternelle étudiée.. Une vérification sur un tiers environ du corpus montre qu'une qualité moyenne, donc acceptable sans plus, est la règle. Rares sont les très bons enregistrements. Mais, en revanche, on a trouvé quelques cas de copies défectueuses

ou parasitées qui ne peuvent que compliquer singulièrement l'apprentissage. Un inventaire complet aurait été souhaitable.

- les bruitages, les répétitions et les plages de silence. Beaucoup d'enregistrements de dialogues sont bruités, ce qui, lorsque cela est bien fait, est fort stimulant pour l'apprenant et l'habitue à la langue perçue en conditions réelles. Comme c'est le cas dans de nombreux cours audio-oraux collectifs, une bonne présentation des sketches et conversations pour un apprentissage autonome pourrait être :

  . une version normale bruitée

  . une version non-bruitée avec plages de silence.

Encore faut-il que l'apprenant puisse s'enregistrer, ou à tout le moins répéter, ce qui n'est pas toujours prévu. On pourrait le demander en ajoutant à la ligne II. 1.2.2 une question sur le type de cassettes ("va et vient" ou "A.A.C.").

Naturellement il faudrait aussi offrir à cet apprenant des passages oraux enregistrés en continu pour l'entraîner à d'autres écoutes (ex : programmes de radio, communications, discours etc.).

On aurait aimé disposer de renseignements précis à ce sujet pour tous les ensembles.

- le rythme et le débit en rapport avec le naturel de la langue. Cela est, bien sûr, beaucoup plus difficile à apprécier. Mais un ton trop artificiel, une diction trop ralentie, des intonations non-adaptées au contexte situationnel doivent être évités à tout prix. Or plusieurs exemples de ces défauts sont à signaler dans le corpus. L'étude aurait dû en être systématique.

Voici, à propos de toutes ces remarques, quelques citations relevées dans les grilles :

"Les enregistrements sont assez plats, la diction est très lente au début, surtout dans les textes, donnant un effet parfois artificiel." (3)

" Les enregistrements sont très ralentis au début, sans formes contractées. La vitesse devient à peu près normale vers le milieu du cours. Dans certains textes dialogués, une voix de femme lit l'introduction et, après chaque phrase, dit : 'said .... ', ce qui produit un effet bizarre." (14)

"Il n'y a pas de bruitage mais une bonne qualité technique. Les enregistrements sont agréables et efficaces. Ils ont d'ailleurs été supervisés par un phonéticien." (18)

"Les auteurs déclarent :

'Pour atteindre à la plus haute perfection de la prononciation, les textes sont dits par des personnes du pays. C'est un dialogue de voix féminines et masculines.'

'Il y a des effets sonores limités et une petite mélodie au début de chaque unité.'" (19)

"Les enregistrements proposent un mélange de voix britanniques et américaines. Mais les personnages appartiennent à la même famille. La mère parle avec un accent américain et les enfants avec un accent britannique ce qui surprend." (54)

2.2 : Les types de cours (entre II.2 et II.3 de la grille actuelle)

Une telle rubrique aurait, en effet, donné tout à la fois des informations sur la charge et sur le processus d'apprentissage.

Il est, naturellement, assez difficile d'établir une liste des divers types de méthodes pour l'apprentissage des langues qui soit acceptée de tous. Chacun sait à peu près ce que représente une méthode "grammaire - traduction", "audio - orale" ou "audio - visuelle". Mais ces catégories ne sont pas les seules et il existe des ensembles mixtes. En fait une typologie devrait tenir compte ici :

- des supports (ex : écrit, audio-oral + écrit, audio-visuel + écrit...)
- de l'approche pédagogique (ex : "structurale", "structuro-globale", "notionnelle"...)
- de la présentation et des contenus (ex : cours programmé, cours de langue et civilisation...)

En raison de l'objet de cette étude et de la nature du corpus, il a finalement été décidé de proposer 7 types différents (+ une 8ème case : AUTRE, la liste n'étant pas exhaustive) que les analystes pourraient utiliser pour classer, un peu arbitrairement, les différents matériels pédagogiques étudiés, étant entendu que des regroupements sont possibles et qu'il s'agit, à chaque fois, de dégager la caractéristique principale d'un ensemble donné.

Ces catégories, regroupant des éléments de nature différente, sont plus fonctionnelles que théoriques.

I : cours où la primauté est donnée à la grammaire explicite et au lexique, utilisant largement la traduction et sans support sonore.

II : cours combinant une étude approfondie et explicite du système de la langue (grammaire de type classique ou moderne) et du lexique avec une présentation sonore.

III : méthode audio-orale.

IV : méthode offrant une partie visuelle importante (illustrations, dessins, photos) mais organiquement séparée de la présentation sonore des éléments.

V : méthode audio-visuelle intégrée (structuro-globale ou non).

VI : cours programmé ou semi-programmé.

VII : cours où l'apprentissage de la langue s'effectue surtout dans une perspective de tourisme et/ou d'étude de la civilisation.

VIII: autre.

I, II, III, IV et V tiennent compte surtout des supports et de l'approche pédagogique. VI et VII s'appuient davantage sur la présentation et les contenus.

Il convient de préciser aussi que, dans ce classement, il n'est pas spécifiquement tenu compte d'une approche assez récente qualifiée de "notionnelle-fonctionnelle" qui, si elle est consistante et dominante pour un ensemble donné, serait sans doute à ranger dans une catégorie particulière. Il apparaît que, en ce qui concerne l'apprentissage autonome, et contrairement aux cours collectifs, cette approche, pour intéressante qu'elle soit, n'a pas encore donné lieu à de nombreuses réalisations (un seul exemple relevé dans le corpus + des éléments dans quelques méthodes audio-orales).

Le tableau suivant, qui n'avait pas été prévu, a été constitué d'après les informations fournies directement ou indirectement dans les grilles. Bien que nécessairement un peu arbitraire (en l'absence d'informations précises dans certains cas), il permet d'établir une répartition en fonction des types et des niveaux.

TYPES	AUTODIDAXIE				SEMI-AUTONOMIE				
	D/FD	I/A	S	total partiel	D/FD	I/A	S	total partiel	A D + S A
I : grammaire, lexique + traduction sans support sonore	4	3	1	8	0	0	2	2	10
II : grammaire, lexique + traduction avec support sonore	12	2	2	16	7	2	3	12	28
III : méthode audio-orale	6	6	8	20	2	1	1	4	24
IV : illustration visuelle + présentation sonore	2	2	0	4	1	1	0	2	6
V : méthode audio-visuelle intégrée	4	0	0	4	0	0	0	0	4
VI : cours programmé ou semi-programmé	2	1	0	3	1	0	0	1	4
VII : cours langue et tourisme	2	2	0	4	0	0	0	0	4
totaux partiels	32	16	11		11	4	6		80
			total (AD)	59			total (SA)	21	TOTAL GENERAL

On remarque que :

- les deux types groupant le plus de cours sont II (28 cas/80) et III (24). Les caractéristiques de ces types semblent, en

effet, assez bien adaptées à un travail autonome. De manière plus précise II est préféré pour le niveau D/FD (19 exemples sur 23 si l'on ne tient pas compte de la langue de spécialité) à III qui convient sans doute mieux au niveau I/A (7/15).

En fait II est une catégorie assez composite. Elle regroupe des cours construits sur une analyse grammaticale classique ou, au contraire, résolument moderne et dont la partie sonore a été soit intégrée dès la conception soit rajoutée par la suite.

Les ensembles de type III s'accompagnent souvent d'exercices structuraux écrits ou oraux, contextualisés ou non, mais qu'un apprenant isolé peut facilement faire et auto-corriger.

- pour les autres types :

I : correspond, en général, à des matériels de conception assez ancienne en voie de disparition.

IV : est une formule mixte qui, par sa variété, peut stimuler l'intérêt. Un danger possible, qui n'est peut-être pas toujours évité, est de perdre de vue l'apprentissage de la langue elle-même.

V : semble étonnant, voire impossible au premier abord. Mais il ne faut pas l'exclure (cf corpus). Deux au moins des quatre cours audio-visuels étudiés ont fait l'effort d'une adaptation spécifique (images dans un livret et non projetées sur écran, démarche audio-visuelle astucieusement aménagée, conseils particuliers) qui rend leur utilisation opératoire pour un apprentissage autonome.

VI : On ne peut que s'étonner ici du petit nombre de cas (4/80) et de l'absence de cours de spécialité où une présentation programmée ou semi-programmée pourrait être séduisante pour aider à atteindre des objectifs précis (ex : compréhension écrite de textes techniques, acquisition d'un vocabulaire spécialisé, etc.). Les techniques d'enseignement programmé, après avoir connu une certaine vogue, paraissent, au moins en Europe, être en régression dans l'apprentissage des langues vivantes.

VII : 4 cours seulement sont répertoriés ici (et non 9 comme au chapitre précédent), les 5 autres ayant été réclassés dans les catégories précédentes. Si la conception est intéressante dans une perspective d'autonomie, les réalisations sont inégales.

2.3 : La présence d'un index lexical sélectif (III.2.1)

Il a été quelquefois signalé et peut se trouver en récapitulatif ou par unité d'apprentissage.

2.4 : La présence d'un index grammatical (III.2.2)

Existant dans certains cours, cet index (avec référence aux unités ou aux occurrences) aide l'apprenant à retrouver facilement une règle ou une notion déjà présentées. Il lui permet également d'opérer des recoupements transversaux (ex : système verbal). Utile dans tous les cas, il est indispensable lorsque la grammaire est présentée uniquement par unités d'apprentissage.

2.5 : La typologie des exercices (III.3.4)

Les indications fournies par les réponses aux questions sur le nombre, la variété et les corrigés seront traitées au chapitre suivant.

Il aurait fallu y adjoindre une demande de classement par rapport à une typologie rudimentaire. Pour être en harmonie avec les autres rubriques cette dernière pourrait se présenter ainsi :

3.4.1	exercices de traduction seule	0			
3.4.2	exercices, enregistrés ou non, à réponse unique et contraignante (ex : questions "fermées", transformations mécaniques etc.)		2		
3.4.3	exercices de réflexion (ex : choisir des éléments et les combiner, trouver des liens logiques ...) ou * exercices de forme "ouverte" (ex : activités développant la créativité et l'expression)			4	
3.4.4	exercices combinant efficacement au moins trois des possibilités précédentes				6

* souligner le terme de l'alternative
qui convient

Tous les points complémentaires mentionnés dans ce chapitre ont parfois été abordés par les analystes sous une forme ou une autre. Mais, si la grille doit être ré-utilisée, il serait bon de les intégrer systématiquement dans un souci de normalisation.

Résumé

III - LA GRILLE ET SES MODIFICATIONS

1. MODIFICATIONS APPORTEES

- public : regroupement des catégories ADULTES ET GRANDS ADOLESCENTS (distinction non pertinente)
- niveaux : nécessité fonctionnelle de distinguer trois niveaux d'étude
  - . cours pour Débutants/Faux Débutants (= D/FD) (43/80)
  - . cours pour Intermédiaires/Avancés (= I/A) (20/80)
  - . cours de Spécialité (= S) (17/80)
- supports : cinq types :
  - . (0) = livre seul - aucun support sonore
  - . (1) = support sonore non indispensable
  - . (2) = support sonore indispensable mais pas de dispositif audio-actif-comparatif (A.A.C.)

  - (3) = support sonore indispensable avec dispositif audio-actif-comparatif (A.A.C.)
  - (4) = utilisation du laboratoire de langues (éventuellement du film animé)

- temps :
  - temps réduit = moins de 50 heures
  - temps moyen = de 51 à 150 heures
  - temps important = plus de 150 heures
- réorganisation des tableaux adaptation au travail autonome et typologie

2. ELEMENTS SUPPLEMENTAIRES A INTEGRER

- enregistrements (qualité technique, bruitages, rythme et débit)
- types de cours (8 types) : (1) = grammaire explicite + lexique + traduction - sans support sonore ; (2) = grammaire explicite + lexique + support sonore ; (3) = méthode audio-orale ; (4) = méthode audio-orale + partie visuelle illustrative ; (5) = méthode audio-visuelle intégrée ; (6) = cours programmé ou semi-programmé ; (7) = cours mixte (langue + tourisme) ; (8) = autre (à fondement notionnel etc.). La majorité des cours se trouve en (2) (28/80) et (3) (24/80), (1) : en voie de disparition, (4) (5) (6) (7) : petit nombre d'occurrences.
- présence ou non d'un index lexical sélectif
- présence ou non d'un index grammatical
- typologie des exercices : (1) = traduction seule ; (2) = exercices enregistrés ou non à réponse unique et contraignante ; (3) = exercices de réflexion OU exercices à forme "ouverte" ; (4) = exercices combinant efficacement au moins trois des possibilités précédentes.

IV ANALYSE DES RÉPONSES (RUBRIQUES DE LA GRILLE)

Ces analyses ne concernent pas la section I de la grille (IDENTIFICATION), ni les parties II.2, et II.3.3 déjà examinées..

Par ailleurs,

ce qui a trait	sera étudié au
- à la typologie (section VI de la grille)	chapitre VI
- à la semi-autonomie (parties II.3.2, IV.1 et 3 de la grille)	chapitre VII
- aux systèmes (parties IV, 1 et 3, V.4)	chapitre VIII

1 - MANIABILITE (Grille : II)

1.1 : Supports et coûts (II.1)

L'information relative aux coûts ayant été utilisée comme facteur de typologie (cf chapitre VI), l'analyse portera uniquement sur les réponses faites aux questions posées à propos des supports.

a) le papier (II.1.1)

Il était demandé de décrire les différents livres, cahiers, brochures etc., composant chaque ensemble, cela pour avoir une idée du nombre et de la présentation des documents écrits.

Un trop grand nombre de ces documents peut, en effet, constituer une gêne pour l'apprentissage.

cf "Il y a trop de livres pour les manipuler en même temps tous comme il est prévu par les auteurs." (50)

En ce qui concerne la répartition, s'il existe très souvent un manuel, les autres éléments sont, en fait, très

variables selon les cours. Les exercices, par exemple, sont tantôt intégrés dans le corps du manuel, tantôt séparés (Cahier d'exercices). Leur corrigé est généralement donné dans l'ouvrage même mais il se présente quelquefois sous la forme d'une fascicule à part ("Corrigés - Key to exercises"). Les instructions sont le plus souvent dans le livre principal mais on les trouve aussi à part ("Guide pédagogique").

La présentation en fiches indépendantes pour le support imprimé principal est l'exception (un exemple). Mais on trouve, dans un certain nombre de cas, des fiches servant de complément au livre.

Le nombre de pages de chacun de ces documents varie aussi considérablement et aucune généralisation n'est possible.

Parmi les autres formules les analystes ont relevé :

- "un livret contenant les scripts des dialogues enregistrés" (22)
- "un bloc perforé pour le travail écrit" (70)
- "des feuilles de vocabulaire spécialisé avec des modèles de lettres, recettes de cuisine etc." (61)
- "des cartes rigides pour notes de travail et établissement d'un profil d'apprentissage" (55)
- "du papier spécial pour faire les devoirs et les corrigés" (53)

La diversité étant la règle à ce niveau, il a semblé plus intéressant d'essayer de regrouper les documents écrits selon leur maniabilité pour l'apprenant, c'est-à-dire selon leur format. Si l'on prend pour base un format moyen de "livre de poche" (19 x 11,5 cm maximum), on obtient :

	format < "livre de poche"	format > "livre de poche"	fiches	"kits"
cours se réduisant à un seul livre	6	5	0	0
cours composé de livre(s) + enregistrements	9	51	1	8

total = 80

tableau regroupant livres, fiches et "kits"

On relève que le format "livre de poche" n'est pas préféré dans le cas d'ensembles avec support sonore (9 contre 51), alors qu'il est plus utilisé (6 contre 5) lorsque le cours se réduit à un seul livre.

Il n'y a, au total, que 15 ensembles sur 71 qui ont choisi cette présentation "format de poche". Cela est un peu surprenant, étant donné la manière dont s'effectue souvent l'apprentissage en autodidaxie : travail à la maison mais aussi à l'extérieur, lors de déplacements, entre deux activités professionnelles ou dans des conditions peu confortables ne permettant pas d'étaler à loisir livres ou ouvrages encombrants. Lorsqu'un cours propose plusieurs documents, le manuel de base gagnerait à être d'un format commode pour être facilement transportable et utilisable. Les 6 cours "légers" recensés obéissent manifestement à cette règle.

Un dernier point concerne évidemment la lisibilité des documents, les facteurs typographiques n'étant pas négligeables. Cela a d'ailleurs été parfois noté par les analystes.

Ex : "L'écriture (= les caractères) est trop petite pour un manuel d'apprentissage. Le texte est trop condensé." (40)

Quant aux huit cas répertoriés sous l'étiquette "KITS", il s'agit de présentations d'un type particulier qui intéresse aussi, d'ailleurs, les supports sonores, mais concerne plus

encore les documents imprimés. Le format ou les formats sont ici dictés par des impératifs de conditionnement, le but recherché étant de rassembler l'intégralité du cours dans une boîte, mallette ou coffret, le tout muni parfois d'une poignée. Le contenu de ces "kits" est variable. Certains ont été conçus pour offrir la totalité des outils dont un apprenant peut avoir besoin, du moins selon les auteurs. On pourrait, à la limite, emporter le "kit" sur une île déserte, rien ne manquerait : livre, cahier d'exercices, grammaire, guide pédagogique, dictionnaire complet, romans ou extraits littéraires etc.

Voici, à titre d'illustration, trois exemples d'inventaires de ces "kits" :

(14) - 150 fiches (en 5 paquets)
- 1 lexique récapitulatif
- 1 dictionnaire bilingue (349 p.)
- 1 livre contenant 3 histoires (textes d'auteurs) avec traduction (120 p.)
- 10 disques 33 tours

(18) - 1 livre de textes et dialogues illustré (232 p.)
- 1 livre d'exercices (154 p.)
- 1 manuel (314 p.)
- 1 brochure de présentation (12 p.)
- 4 cassettes ou 21 disques

(21) - 3 manuels (75 p., 192 p., 236 p.)
- 1 livre de lectures choisies (288 p.)
- 1 dictionnaire (402 p.)
- 1 tableau de signes phonétiques
- 26 disques 33 tours.

La conception qui veut prévoir tous les besoins de l'apprenant (y compris ses lectures en langue étrangère) est sans doute un peu abusive et enferme par trop l'apprentissage sur lui-même, sauf, bien sûr, dans le cas - rare - où l'apprenant se trouve dans un état de dénuement absolu.

La formule "kit" pourrait être plus intéressante si elle offrait des reproductions ou des réalia utilisés dans l'exploitation même, ce qui existe dans certains ensembles mais n'a pas été rencontré dans le corpus.

b) le support sonore (II.1.2)

69 cours sur 80 (86,25%) offrent un support sonore d'un type ou d'un autre. Pour certains d'entre eux, ce support sonore, s'il est conseillé, n'est pas considéré comme indispensable.

On déclare par exemple :

"On ne saurait trop conseiller l'acquisition des disques qui complètent ce volume" (3)

"Les disques permettent
- d'écouter d'authentiques voix anglaises et américaines et de tester ainsi votre propre compréhension...
- de répéter dans les blancs ménagés à cet effet...
- de vous entraîner à la pratique des structures de base et des formules courantes selon des exercices progressifs..." (40)

"Si vous avez les disques, ou les bandes ou les cassettes, le succès de votre étude dépend aussi de la régularité que vous y apportez. On ne peut pas toujours être en train pour étudier, mais quand il ne s'agit que d'écouter un disque, une bande magnétique ou une cassette..." (41) (Les points de suspension sont ici ceux des auteurs et marquent la fin de leur phrase.)

Il est bien évident toutefois que, sauf cas précis (ex : compréhension écrite, entraînement à la correspondance ou à la rédaction), on ne saurait admettre aujourd'hui un cours de langue sans support sonore.

Les questions posées portaient sur les disques, les cassettes et les bandes. Pour les premiers on a trouvé le plus souvent, dans le corpus, des disques 33 tours, petit

format. Les bandes sont de type classique (Ø 13 cm, 9,5 cms) enregistrées sur deux pistes ou sur une seule, l'autre étant laissée vierge. Les cassettes sont de modèle standard (vitesse 4,75 cms) avec enregistrement sur une ou deux pistes. Dans le cas d'un enregistrement sur une seule piste (comme pour les bandes magnétiques version dite "laboratoire"), l'apprenant peut s'enregistrer parallèlement sur l'autre piste s'il dispose d'un magnétophone adéquat. Il s'agit alors de cassettes de type audio-actif-comparatif (A.A.C.), Certains cours (1) (24) (55) sont d'ailleurs prévus spécifiquement pour être utilisés sur un magnétophone de ce genre que l'on peut acheter avec la méthode.

Le code utilisé pour les différents supports est le suivant :

D = disque

B = bande magnétique enregistrée sur les deux pistes

B+ = bande magnétique version "laboratoire"

C = cassette enregistrée sur les deux pistes

C+ = cassette A.A.C.

La répartition est la suivante :

Le choix entre plusieurs supports pour un même ensemble est indiqué par la présence d'une croix dans plusieurs colonnes

SUPPORTS SONORES				NOMBRE
D	B ou B+	C	C+	(les pourcentages ont été légèrement arrondis)
X				5 (7,25%)
X	X			0
X		X		3 (4,3%)
X	X	X		5 (7,25%)
X	X		X	0
X			X	0
X		X	X	2 (2,9%)
X	X	X	X	0
	X			15 (21,75%)
	X	X		9 (13%)
	X		X	4 (5,8%)
	X	X	X	4 (5,8%)
		X		14 (21%)
			X	5 (7,25%)
		X	X	3 (4,3%)
total par support: 15	37	40	18	
				69

On remarque que :

- 30 cours sur 69, soit moins de la moitié (43,5%), offrent un choix de supports ;

- la cassette est le support le plus fréquemment rencontré. On la trouve, seule ou en combinaison, dans 49 cas sur 69 (40 C et 18 C+) (71%). Elle est suivie de la bande magnétique (37/69) 53,5%) et du disque (15/69) (21,75%). Cela

correspond bien à la situation actuelle et au triomphe du minicassette. De nos jours, en effet, la cassette offre une qualité de reproduction tout à fait acceptable pour l'apprentissage des langues et sa maniabilité, comme sa facilité d'emploi, en font un instrument de travail incomparable pour l'autodidacte. On peut penser que la cassette de type A.A.C. deviendra, dans un avenir assez proche, le support privilégié de ce mode de travail, bien que les magnétophones à cassette A.A.C. soient encore chers. Un système de location ou de prêt devrait pouvoir être envisagé. Car s'il est inconcevable que l'on puisse encore mettre sur le marché actuel des cours de langues pour débutants par exemple se réduisant à des livres seuls, il sera sans doute tout aussi choquant demain de commercialiser des ensembles où l'apprenant n'aura pas la possibilité de s'enregistrer. Un tournant semble s'annoncer en ce sens ;

- la bande magnétique reste encore la règle pour les cours collectifs ou "mixtes" (pour travail collectif ou autonome) en raison surtout de son utilisation traditionnelle au laboratoire de langues. Il n'a pas été possible de distinguer dans le corpus, entre B et B+, les analystes n'ayant pas toujours rempli les annexes. De toute manière, cette distinction est un peu neutralisée pour l'apprenant autonome pour les raisons suivantes :

  . L'enregistrement sur une bande de type B demande l'accès à un laboratoire de langues pour travailler, en cabine, sur une <u>copie</u> que l'on aura, le cas échéant, aménagée avec des blancs sonores. Cette possibilité n'est pas exclue pour la semi-autonomie mais n'intéresse ici que 5 cas sur 15. Dans les 10 autres (travail en autodidaxie) l'apprenant risque de ne pouvoir s'enregistrer, même s'il dispose de bandes B+ ;

  . en effet, en l'absence de laboratoire de langues, une bande de type B+ exige l'utilisation d'un magnétophone permettant un travail audio-actif-comparatif. Mais ces appareils sont généralement assez peu répandus, peu performants ou au

contraire très chers car ils se situent en haut de gamme, cette fonction n'étant alors qu'un gadget parmi d'autres ;

- les disques sont un support peu commode et peu adapté pour l'autonomie. Les 5 cours utilisant des disques seuls sont d'ailleurs anciens et n'ont pas fait d'effort de modernisation. Il est intéressant de constater que, lorsque cet effort a été fait pour d'autres ensembles, on est passé souvent directement du disque à la cassette ou à la bande et cassette en sautant l'étape intermédiaire disque/bande (cf tableau = D/B = 0, D/C + D/B/C + D/C/C+ = 10).

Il faut signaler enfin que certaines cassettes ou bandes, voire certains disques, offrent des enregistrements stéréophoniques, ce qui est sans doute un luxe agréable mais peut-être un peu inutile, étant données les conditions ordinaires de l'apprentissage autonome. Il n'en est peut-être pas de même pour les cassettes enregistrées avec le procédé DOLBY (quelques cas relevés dans le corpus), ce système, qui offre une meilleure écoute, tendant à équiper de plus en plus les magnétophones à cassettes d'une certaine qualité.

Enfin on a parfois noté, dans un petit nombre de cas, la présence de nombreux enregistrements identiques et redondants pour une même unité, ce qui constitue un gaspillage de bande sans profit aucun pour l'étudiant.

c) l'image projetée et l'audio-visuel (II.1.3)

On a déjà signalé la possibilité d'utiliser une méthode audio-visuelle intégrée en autodidaxie avec, comme support visuel, un livre d'images correspondant à celles normalement projetées. Naturellement cela n'exclut pas le support visuel généralement utilisé (film fixe), surtout pour la semi-autonomie. Trois cas ont été relevés.

Mais, indépendamment de cet usage, les analystes ont aussi recensé deux exemples d'emploi de transparents et trois de diapositives.

Pour ces dernières, une utilisation intéressante est la présentation visuelle d'éléments de géographie, de civilisation ou de vie quotidienne dans le cas d'ensembles qui sont tout à la fois des cours de langues et des guides pratiques de voyage. Une simple visionneuse suffit alors pour pouvoir travailler utilement.

d) son + image animée et autres (II.1.4)

En raison du très petit nombre d'occurrences, ces éléments seront étudiés avec la partie V.1 : degré d'originalité des supports.

1.2 : Temps de travail (01 - nombre d'heures) (II.3.1) :

L'analyse ci-dessous ne concerne que les 59 méthodes pour autodidactes, le cas de la semi-autonomie étant traité au chapitre VII.

Les analystes ont, dans beaucoup de cas, éprouvé des difficultés à compléter cette rubrique. En effet, les auteurs ne donnent très souvent aucune indication ou bien, s'ils en donnent, ils sous-estiment parfois le temps nécessaire.

A cette rubrique on trouve fréquemment le mot "estimation", des ?, des ±.

Toutefois, certains auteurs donnent des indications précises semblant correspondre à la réalité.

ex : "12h 30 par programme (au minimum) si on suit les indications données par les auteurs." (65)

Certains autres sous-estiment le temps de travail si l'on en croit les analystes :

"Les 60 heures envisagées par les auteurs sont tout à fait en dessous de la réalité, la charge est lourde." (12)

"56 heures selon les auteurs, mais en fait 200 au moins." (54)

- Une méthode semble, au contraire, surestimer le temps nécessaire. Les auteurs écrivent ..."Si l'on estime que le

temps nécessaire pour aboutir à ce résultat se situe dans une fourchette de 300 à 500 heures de travail..." (18)

On trouvera un reflet des difficultés éprouvées par les analystes dans les citations suivantes tirées des grilles :

"enregistrements 47 leçons x 37' donc environ 60h pour deux passages de chaque leçon (mais est-ce suffisant ?). Il faudrait plutôt prévoir quatre passages soit 120 h." (9)

"non indiqué, de 100 à 200h ?" (42)

"pas spécifié du tout, à peu près 60h ?" (62)

Malgré ces incertitudes tous les analystes ont complété cette rubrique pour l'autodidaxie et il est donc possible d'établir la répartition des matériaux examinés selon les critères qui ont été définis au chapitre précédent :

1 - $<$ 50h
2 - de 51h à 150h
3 - $>$ 150h.

Les pourcentages dans chaque colonne sont donnés par rapport au nombre de méthodes de la catégorie (ici 32, 16 et 11). Dans la colonne "totaux" les pourcentages sont calculés par rapport à l'ensemble des méthodes considérées. Cette procédure a été appliquée à tous les tableaux présentés par niveau. Les tableaux qui sont présentés dans l'ordre descendant (3, 2, 1) correspondent à des facteurs pris en compte pour la typologie des méthodes (cf chapitre 5).

	D/FD	I/A	S	Totaux
3	11 (34,3%)	2 (12,5%)	0	13 (22%)
2	15 (46,8%)	9 (56,25%)	5 (45,5%)	29 (49,1%)
1	6 (18,75%)	5 (31,25%)	6 (54,5%)	17 (28,8%)
Totaux	32	16	11	59

Commentaires :

- catégorie 3 (>150h) : L'investissement considérable en temps que demandent les méthodes se trouvant dans cette catégorie se justifie à la rigueur pour un cours de Débutants car l'apprenant a tout à apprendre ! 11/13 des cours dans cette catégorie sont d'ailleurs pour Débutants. Toutefois on peut penser qu'il faudrait que le cours soit en fait pour Débutants/Intermédiaires, c'est-à-dire amenant l'apprenant assez loin dans l'étude de la langue et que les autres caractéristiques soient appropriées : supports, variété, exercices, matériel de référence etc. Sinon l'apprenant va travailler pendant un temps très long sans soutien suffisant et son investissement en temps risque d'être gaspillé.

  Les >150h requises par les matériaux de cette catégorie ne semblent pas justifiées par des apprenants Intermédiaires ou Avancés et encore moins dans le cas de langues de Spécialité. Il est donc logique de ne trouver aucun cours de ce dernier type dans cette catégorie. En effet ces apprenants, (I/A et S), veulent approfondir leurs connaissances mais ne désirent pas, en général, consacrer un temps trop long à un seul cours et préféreraient utiliser un matériel plus diversifié.

- catégorie 2 (de 51h à 150h). Cette catégorie semble raisonnable pour un cours de Débutants, car on ne peut espérer atteindre une maîtrise quelconque sans y consacrer un certain temps. Il n'est donc pas étonnant de trouver plus de cours de Débutants dans cette catégorie que dans les catégories 1 et 3 (15 par rapport à 6 et 11). Ce nombre d'heures semble convenir également pour les apprenants Intermédiaires et Avancés (9/16 sont dans cette catégorie) bien qu'on puisse ici aussi formuler l'objection qui a été faite au paragraphe précédent (besoin de diversité). En ce qui concerne l'acquisition d'une langue de spécialité l'investissement en temps peut sembler trop important. Il faut toutefois nuancer, étant donné la nature de certains cours de spécialité (correspondance commerciale, compréhension) qui peuvent demander un temps plus long. De plus, l'apprenant de ce type

pourra, le cas échéant, opérer une sélection parmi les matériaux présentés.

- catégorie 1 ($<$50h). Ce nombre d'heures semble tout à fait insuffisant pour un cours de Débutants (on en trouve néanmoins 6 dans cette catégorie) mais il correspond assez bien aux besoins des Intermédiaires et Avancés et encore plus à ceux des demandeurs d'une langue de spécialité.

1.3 : Quantification du contenu (II.3.4) :

les rubriques concernaient le lexique et la grammaire ou, plus exactement, le nombre de"mots" et le nombre de "structures". Comme prévu, les décomptes ont été nécessairement approximatifs en raison du manque fréquent de précisions fournies par les auteurs. Mais, en procédant par estimations (nuancées par des ? ou ??), il a été toutefois possible aux analystes de définir une charge lexicale et grammaticale en trois points.

Voici quelques remarques relevées au fil des analyses :

. LEXIQUE

Pour certains cours le lexique n'est pas un facteur pertinent.

cf "Le vocabulaire n'est pas la préoccupation essentielle" (7) "Cette catégorie ne s'applique pas" (13) (15) (35).

Il s'agit de cours spéciaux (ex : phonétique, entraînement à la compréhension orale, mécanismes grammaticaux, guide de voyage etc.).

Pour d'autres, seul est noté le vocabulaire technique spécialisé venant compléter une base lexicale générale supposée connue (ex : vocabulaire de la langue des électriciens, des publicistes, des spécialistes de marketing).

Enfin les index proposés par quelques auteurs ont parfois posé des problèmes aux analystes. Certaines de ces listes sont, en effet, sélectives (la sélection étant d'ailleurs opérée selon des critères assez obscurs). D'autres, exhaustives

pour chaque unité, se recoupent forcément. D'autres enfin ne suivent pas l'ordre alphabétique, les items étant classés :

. soit par "fonctions" de langage (avec référence aux registres d'emploi)

. soit par champ sémantique (ex : cinéma, sport etc.).

. GRAMMAIRE

Comme le lexique, la grammaire n'est pas non plus toujours un facteur pertinent. C'est le cas, entre autres, pour des méthodes fondées tout entières sur l'acquisition ou la révision léxicales.

Certains ensembles ont une prétention d'exhaustivité :

ex : "On est ainsi amené à revoir toutes les règles de grammaire qu'il est indispensable de connaître" (3)

"Notre méthode est tout à fait complète... Toute la langue espagnole, y compris les verbes, tant réguliers qu'irréguliers aura passé sous les yeux de nos élèves" (48)

D'autres se veulent plus spécialisés dans ce domaine et ne présentent, par exemple, que la syntaxe couramment utilisée dans la langue scientifique.

Par ailleurs, il a été quelquefois difficile aux analystes d'isoler les structures grammaticales dans un ensemble donné, ce travail n'ayant pas été fait par les auteurs ou l'ayant été partiellement.

Enfin, s'il a été relativement simple de définir un contenu "limité", le choix entre "moyen" et "complet" n'a pas manqué de créer des difficultés pour certains analystes qui, dans le doute, ont souvent choisi "moyen".

Pour toutes ces raisons, le contenu léxical et le contenu grammatical ont été répertoriés ensemble pour permettre d'avoir une idée globale de la "charge" d'apprentissage proposée par les cours. Les rubriques retenues sont les suivantes :

3 : L3 G3 — Seuls les matériels ayant à la fois une charge lourde du point de vue grammatical et lexical peuvent être classés dans cette catégorie extrême.

2 : L3 G2, L3 G1, L2 G3, L2 G2, L2 G1 — Cette catégorie moyenne se définit par rapport aux catégories 1 et 3.

1 : L1 G2, L1 G1 — Pour constituer cette catégorie la grammaire et le lexique ont été disjoints. En effet, un lexique limité (L1) réduit nécessairement la portée d'un cours alors que la grammaire peut être plus étendue (G2) sans que le contenu global soit très riche.

		D/FD	I/A	S	Totaux
3	L3 G3	10 (23,25%)	4 (20%)	4 (23,5%)	18 (22,5%)
2	L3 G2	3 (7%)	3 (15%)	1 (5,9%)	7 (8,75%)
	L3 G1	0	2 (10%)	0	2 (2,5%)
	L2 G3	6 (14%)	3 (15%)	1 (5,9%)	10 (12,5%)
	L2 G2	7 (16,3%)	6 (30%)	5 (29,4%)	18 (22,5%)
	L2 G1	2 (4,7%)	1 (5%)	0	3 (3,75%)
1	L1 G2	4 (9,3%)	0	1 (5,9%)	5 (6,25%)
	L1 G1	11 (25,6%)	1 (5%)	5 (29,4%)	17 (21,25%)
Totaux		43	20	17	80

Commentaires :

En général :

- la majorité des cours proposent une charge équilibrée :

  L3 G3 = 18, L2 G2 = 18, L1 G1 = 17

  soit 53/80 (66,25%) donnant autant d'importance à la charge lexicale qu'à la charge grammaticale. Cela correspond certainement aux besoins de la majorité des apprenants.

- 12 cours accordent davantage d'importance au contenu lexical qu'au contenu grammatical :

L3 G2 = 7 (8,75%), L3 G1 = 2 (2,5%), L2 G1 = 3 (3,75%)

- 15 font l'inverse :

  L2 G3 = 10 (12,5%), L1 G2 = 5 (6,25%).

La répartition par niveau est la suivante :

- Débutants (D/FD)

  Presque toute la gamme de possibilités est représentée. Cependant, dans les cas de charge équilibrée (28/43) (65%), on remarque :

  . 11/28 (39,3%) des cours ont un contenu très limité (L1 G1), ce qui semble nettement insuffisant à moins que l'ensemble ne soit très limité par ailleurs.

  . 10/28 (35, 7%) ont un contenu très lourd (L3 G3) ce qui peut paraître exagéré à moins que ces cours ne fournissent un soutien très efficace et une variété suffisante par ailleurs. Il s'agit sans doute de cours D/I.

  . 7/28 (25%) ont une charge moyenne (L2 G2), charge semblant correspondre aux besoins des Débutants.

Par ailleurs, dans les cas de charge déséquilibrée (15/43) (34,9%), les auteurs ont plutôt penché vers un contenu grammatical complet que vers un lexique très abondant :

L2 G3	6	10	L3 G2	3	5
L1 G2	4		L2 G1	2	

Cela peut s'expliquer par les conceptions théoriques sur l'enseignement des langues (par exemple dans les méthodes audio-visuelles et audio-orales) qui tiennent pour acquis que la grammaire est l'aspect difficile et important dans l'acquisition et que le lexique peut s'acquérir plus facilement.

- Pour les Intermédiaires et Avancés (I/A) :

  . 1 seul cours est dans la catégorie 1 (L1 G1), il s'agit du cours (80) qui est en fait un cours expérimental constitué d'une partie d'un cours collectif.

  . pour 9 cours sur 20, le contenu est déséquilibré et 6 de

ces cours privilégient le lexique au dépens de la grammaire, dans 2 cas de façon très importante (L3 G1). C'est donc tout à fait l'inverse des cours de Débutants. On peut expliquer ce phénomène par le fait que les auteurs pensent que les apprenants ont acquis les bases grammaticales et ont surtout besoin d'enrichir leurs connaissances lexicales, mais on peut toutefois se demander s'il ne s'agit pas d'une conception erronée car en langue comme ailleurs "tout est dans tout".

- Pour les cours de spécialité (S) :

La grande majorité de ces cours a un contenu équilibré :

L3 G3 : 4 L2 G2 : 5 L1 G1 : 5
soit 14/17 (82,3%)

. on trouve 6 cours sur 17 dans la catégorie 1 (contenu léger) ce qui s'explique sans doute par la nature spécifique des cours pour spécialistes.

. les cours ayant un contenu lourd L3 G3 (4) ne semblent pas très adaptés au public visé dans la mesure où ces apprenants cherchent à acquérir un savoir spécifique. Cependant il faudrait nuancer, un cours de correspondance commerciale qui cherche à donner une compétence écrite étendue pouvant raisonablement avoir un contenu lourd.

2 - ADAPTATION DE L'APPAREIL PEDAGOGIQUE (grille : III)

2.1 : Les caractéristiques générales

2.1.1 Guide d'utilisation pédagogique

L'existence d'un guide d'utilisation donnant des instructions précises sur la façon d'aborder les différents composants d'un matériel pédagogique est très importante pour l'apprenant autodidacte et, à un degré moindre, travaillant en semi-autonomie. En effet, sans un guidage détaillé, l'apprenant va utiliser ce matériel selon des habitudes d'apprentissage acquises en

travail collectif et ne tirera sans doute pas le meilleur profit des possibilités du cours.

Les analystes disposaient, pour ce point précis de la grille, des instructions suivantes (cf annexe) :

"Nous nous en remettons ici au jugement de l'analyste. Cependant pour :

1.1 on peut considérer qu'un guidage pédagogique n'est que rudimentaire s'il ne présente pas des instructions détaillées valables pour chaque unité en ce qui concerne :

- l'ordre exact dans lequel les activités doivent être abordées,
- le temps passé à chacune d'entre elles ainsi que des indications concernant le rythme de travail."

Tous les analystes ont complété la rubrique de la grille mais peu d'entre eux ont fourni des indications sur la nature du guidage (on ne leur avait pas demandé de donner des précisions !). Cependant, certains ont communiqué des détails ou relevé des exemples dans les manuels. Il s'agit toutefois de commentaires d'analystes ou citations d'auteurs tirés d'un petit nombre de grilles. Ces remarques, dont voici un échantillon, concernent

- la présentation du guidage :

  "Guidage présenté en bloc (15 pages) au début du livre 1 et rien par la suite". (21)

- l'adaptation à l'autodidaxie des méthodes audio-visuelles intégrées qui pose des problèmes aux auteurs :

  "Ce schéma est essentiellement prévu pour des séances de groupe, mais l'utilisateur isolé peut en ajuster à son cas la plus grande partie grâce à son livre, ses cassettes, son guide pratique." (36)

  "Pour vous qui êtes isolé ou qui ne pouvez étudier le français dans une école de langues spécialisée, nous avons préparé le matériel pédagogique suivant : livre d'images..." (57)

- les aspects généraux :

  "Ne passez jamais à la leçon suivante sans avoir assimilé la précédente." (21)

- les aspects particuliers :

  . la répétition : "C'est un exercice qui demande beaucoup d'oreille, d'attention, de mémoire et de bonne volonté. N'oubliez pas de répéter chaque groupe de mots sans perdre de vue le rythme, l'intonation et l'articulation." (23)

  . les exercices : "L'utilisateur isolé saura faire son choix en fonction de sa situation spécifique." (36)

  . la lecture : "Il se peut que l'utilisateur isolé sente plus tôt le besoin de 'voir'" etc. (36)

- le rythme (nombreux commentaires et citations) :

  "Nous vous faisons évidemment confiance pour la régularité de votre travail. Il ne sert à rien de travailler un jour par semaine, même si cette séance de travail dure trois ou quatre heures. Vous devez consacrer une heure par jour au minimum à l'étude du français. C'est cette régularité qui sera un des facteurs déterminants de votre apprentissage." (57)

  "N'aboutissez jamais à la fatigue. Choisissez vos heures de travail d'après la connaissance de votre tempérament. (Si vous ne le connaissez pas ((nom du cours)) aura du moins le mérite de vous montrer vos points forts ou faibles)." (38)

  "... petites doses chaque jour." (21)

  "Selon les auteurs 10 à 15 minutes par jour au moins, un peu plus par la suite pendant 3 à 6 mois." (41)

  "Les auteurs indiquent qu'il faut faire une leçon par jour mais ne disent pas combien de temps il faut passer par leçon (il y en a 125)." (14)

"Aucune indication n'est donnée pour le temps. Méthode 'quotidienne' selon les auteurs." (46)

Ce souci des auteurs de recommander un travail régulier ou quotidien même s'ils ne donnent pas toujours une idée précise de la durée semble correspondre tout à fait aux besoins des apprenants en langues vivantes. Bien que cela puisse paraître évident à un professeur spécialisé, il n'en est pas nécessairement de même pour un autodidacte qui pourrait avoir tendance à "bloquer" tout son travail pendant le week-end au lieu d'étudier régulièrement, ne serait-ce que 15 minutes par jour, quitte à travailler davantage un jour ou deux par semaine.

2.1.2 Prise en charge psychologique

Indépendemment des instructions que les auteurs donnent aux apprenants, il semble important que le matériel et le contenu de la méthode les "portent" en quelque sorte à s'intéresser au travail qui leur est proposé.

Ici également on s'en remettait au jugement de l'analyste, mais on lui donnait les instructions suivantes en annexe :

"1.2 Les éléments à prendre en compte pour juger du degré de prise en charge psychologique de l'apprenant sont :

- l'aspect extérieur du matériel (attrayant, clair etc.)
- la répartition régulière ou non de la charge d'apprentissage entre les unités,
- les encouragements et mises en garde,
- l'explicitation des objectifs visés (en général et à chaque étape du travail)."

Les analystes n'ont pas fait de commentaires sur l'aspect extérieur du matériel à l'occasion de cette rubrique, mais on trouvera quelques remarques à ce sujet dans la partie "ORIGINALITE". La répartition de la charge d'apprentissage et l'explicitation des objectifs visés n'ont pas non plus fait l'objet d'observations.

Les encouragements ou mises en garde, en revanche, ont

suscité de nombreuses réactions.

Voici tout d'abord quelques exemples significatifs du type d'encouragements qui sont donnés aux apprenants au moment où ils abordent leur apprentissage. Ils concernent

- l'appel à la confiance en soi :

  "Mettez-vous hardiment à l'oeuvre. Vous serez bientôt étonné de ce que vous avez appris en quelques heures." (48)

- le caractère nuisible d'un effort exagéré :

  "Ce qui peut vous paraître étrange ou déroutant aujourd'hui vous deviendra familier sous quelques semaines. Laissez-vous guider. Vous arriverez infailliblement à bon port.

  . . . .

  Conclusion : ne vous faites pas un monde de tout cela, décontractez-vous. Ayez confiance." (14)

  (nom du cours)
  "Abordez ce/par petites doses sans effort ni crispation!" (38)

  "La concentration exagérée n'aide pas à l'étude. Au contraire elle 'endort' toute une partie de votre cerveau. Ne vous hypnotisez donc jamais sur un passage difficile ! Mais laissez-vous aller." (38)

- la nécessité d'une mise en place progressive :

  "Vous croyez qu'une expression ou un mot doivent immédiatement être retenus ? Erreur ! Vos zones nerveuses inconscientes continuent de travailler pour vous." (38)

  "La nuit porte conseil ! Elle opère également la 'mise en place' des connaissances acquises pendant la journée." (38)

On trouve également des analogies avec

- la musique : "Le plus grand violoniste a commencé par faire des couacs." (41)

- la boule de neige : "Quand vous étiez enfant avez-vous jamais roulé une grosse boule de neige ?" (41)

- la marée : "La centième vague." (41)

et des proverbes : "L'exercice est le père de la perfection" dit un proverbe anglais. (21)

Au fil des unités d'apprentissage on note encore des encouragements, ou mises en garde, qui, eux, mettent l'accent sur "l'effort" et "le courage" des apprenants.

"... Félicitations pour la ténacité dont vous avez fait preuve et encouragements pour vous préparer aux efforts qu'il vous reste encore à fournir." (23)

"Tout dépend de vous, de votre constance, de votre ténacité." (21)

"Ne vous laissez jamais décourager." (21)

"Ne vous pressez pas trop." (21)

"Il n'y a pas de professeur donc ne comptez que sur vos seules forces, votre intelligence, votre volonté." (21)

"Courage donc !" (21)

ou bien on invite à prendre "patience" :

"Ne vous impatientez pas. Nous ne piétinons pas. Nous avançons lentement mais sûrement." (41)

"Encore un peu de patience." (41)

ou encore on essaie de montrer aux apprenants qu'ils ont déjà beaucoup accompli.

... "que de chemin parcouru depuis cette simple phrase." (41)

"Comment va notre 'deuxième vague'?" Sans doute n'y trouvez-vous pas de sérieuses difficultés. Continuez, vous êtes sur la bonne voie." (41)

D'autres conseils n'ont pas la même portée générale mais s'appliquent à des moments définis ou à des activités précises.

"Vous allez constater que le texte anglais qui suit n'est pas particulièrement difficile, n'allez pas en conclure qu'il suffit de l'écouter d'une oreille distraite." (23)

"ATTENTION ! Nous commençons à ne pas vous donner l'interprétation de certaines situations. Elles sont si claires que

vous les comprendrez immédiatement. VOUS PROGRESSEZ ! (57)

"Encore un effort ! Ecartez-vous résolument du mot à mot." (23)

"Si vous tombez sur une expression typique, faites en sorte que votre cerveau forme une 'image' illustrant cette expression. N'oubliez pas qu'une image vaut mieux que 10.000 mots ! (proverbe chinois)". (38)

"Attention ! Dans trois jours nous allons apprendre plusieurs centaines de mots d'un coup." (14)

"Notre 'boule de neige' a pris de belles proportions mais il ne s'agit pas de la laisser fondre. Nous voulons dire qu'il faut réviser..." (41)

On trouve enfin des remarques de "complicité" avec l'apprenant sur le contenu enseigné ou la manière d'apprendre :

"D'ores et déjà vous avez pu remarquer que les tags sont en fait des énoncés tronqués..."

"Il vous suffira de projeter sur TO HAVE le savoir que vous avez acquis avec TO BE..."

"L'entraînement systématique vise à rendre automatique le jeu subtil des formes qui a d'abord été saisi au niveau de la conscience claire. En aucun cas il ne s'agit d'un simple dressage !" (7)

Ce qui frappe tout d'abord à la lecture de ces conseils est leur aspect faussement psychologique et somme toute assez naïf. Les métaphores, analogies et proverbes abondent. Les vertus morales également : l'effort, la ténacité, la patience. Il est évident que leur rôle est important pour l'apprenant autodidacte mais peut-être y aurait-il des moyens moins puérils de présenter la nécessité de travailler sérieusement. Seul le dernier cours cité (7) semble avoir trouvé un ton un peu mieux adapté.

Cela étant, et en partant des renseignements fournis, les résultats pour les deux constituants du guidage ont été dépouillés ensemble car il a paru intéressant d'étudier le

poids relatif donné aux instructions et à la prise en charge psychologique par les auteurs. Les analystes devaient attribuer 0, 2, 4 ou 6 points pour chaque facteur.*

	Instructions	Prise en charge psychologique	D/FD	I/A	S	Totaux
3	6	5	3 (6,9%)			3 (3,75%)
	6	4	1 (2,3%)	1 (5%)	2 (11,7%)	4 (5%)
	4	6	4 (9,3%)			4 (5%)
	Totaux		8 (18,6%)	1 (5%)	2 (11,7%)	11 (13,75%)
2	6	2		1 (5%)	1 (5,8%)	2 (2,5%)
	4	4	6 (13,9%)	2 (10%)	3 (17,6%)	11 (13,75%)
	4	2	4 (9,3%)	4 (20%)	2 (11,7%)	10 (12,5%)
	2	4	10(23,25%)	3 (15%)		13 (16,25%)
	Totaux		20 (46,5%)	10 (50%)	6 (35,3%)	36 (45%)
1	0	4	1 (2,3%)			1 (1,25%)
	2	2	8 (18,6%)	3 (15%)	5 (29,4%)	16 (20%)
	2	0	2 (4,6%)	4 (20%)	1 (5,8%)	7 (8,75%)
	0	2	2 (4,6%)	2 (10%)	1 (5,8%)	5 (6,25%)
	0	0	2 (4,6%)		2 (11,7%)	4 (5%)
	Totaux		15 (34,8%)	9 (45%)	9 (53%)	33 (41,25%)
			43	20	17	80

Commentaires :

Dans l'ensemble le guidage est insuffisant :

seulement 11 méthodes (13,75%) sont dans la catégorie 3 (10 ou 12 points) ; 36 méthodes (45%) sont en catégorie 2 (6 ou 8 points) et 33 (41,25%) en catégorie 1 (0 à 4 points).

---

* Les catégories utilisées (1, 2 et 3) ont été définies au chapitre 3.

Si on détaille les résultats par niveau, on constate qu'il y a un peu plus de cours de Débutants qui sont en catégorie 3 : 8/43 (18,6%). Les auteurs ont donc été relativement plus conscients du besoin de guidage des Débutants.

15/43 (34,8%) des cours de Débutants sont en catégorie 1 (pas plus de 2 points pour les instructions) ce qui semble tout à fait insuffisant car un Débutant a réellement besoin d'être guidé.

9/20 (45%) des cours pour Intermédiaires et Avancés et 9/17 (53%) des cours de spécialité se trouvent dans cette même catégorie 1. Ici aussi, les apprenants ont besoin de guidage et le fait que 50% des auteurs ne tiennent pas compte de ce besoin montre que beaucoup de progrès restent à faire !

Il a semblé intéressant de mettre en relation les instructions et la prise en charge psychologique pour voir si les auteurs donnaient la même importance aux deux facteurs ou s'ils penchaient plutôt pour l'un ou pour l'autre. On remarque, à ce sujet, que les écarts entre ces deux types de guidage sont, dans l'ensemble, peu importants : 3/80 ont un écart de 4 points (6 pour les instructions, 2 pour la prise en charge psychologique deux fois ; le rapport inverse 0 et 4, une fois). Ailleurs l'écart ne dépasse pas 2 points.

La relation entre les deux types de guidage est résumée dans le tableau suivant.

	D/FD	I/A	S	Totaux
aucun guidage	2 (4,6%)	0	2 (11,7%)	4 (5%)
même valeur	17 (39,5%)	5 (25%)	8 (47%)	30 (37,5%)
plus de prise en charge psycho-logique	17 (39,5%)	1 (25%)	1 (5,8%)	23 (28,75%)
plus d'ins-truc-tions	7 (16,27%)	10 (50%)	6 (35,3%)	23 (28,75%)
Totaux	43	20	17	80

Là encore, il est intéressant d'examiner les différents niveaux :

Pour les Débutants, dans le cas où l'importance accordée par les auteurs aux deux facteurs n'est pas la même, la prise en charge psychologique est très nettement favorisée :

17/43 (39,5%) donnent plus d'importance à cette prise en charge psychologique, alors que

7/43 (16,27%) seulement privilégient les instructions.

On a vu dans les citations présentées plus haut le type de prise en charge psychologique que l'on trouve le plus souvent. Ce genre de conseils s'adresse, bien entendu, prioritairement aux Débutants.

En ce qui concerne les Intermédiaires et Avancés on observe un phénomène tout à fait inverse :

10/20 (50%) privilégient les instructions contre 5/20 (25%) la prise en charge psychologique. Cela peut se comprendre étant donné le niveau de ces apprenants. Les auteurs pensent sans doute en effet qu'ils ont moins besoin de soutien psychologique. Une analyse plus fine des caractéristiques des apprenants

Intermédiaires ou Avancés montrerait peut-être qu'il n'en est rien en fait.

Pour les cours de Spécialité on retrouve la même tendance 1/17 (5,8%) accordant davantage d'importance au soutien psychologique, alors que 6/17 (35,3%) privilégient les instructions.

Il faut enfin signaler, pour conclure sur ce point, qu'une autre forme de guidage semble avoir été négligée dans les cours.

Au-delà de conseils ponctuels nécessaires il faudrait, plus fondamentalement, aider l'apprenant autonome, considéré comme un adulte responsable, à se prendre en charge. Il serait intéressant et utile de lui fournir des méthodes de travail et d'investigation qui, tout en s'appuyant sur un cours donné, le dépassent largement et permettent de prolonger le travail.
Par exemple :

- Comment se situer, à un moment donné, par rapport à son apprentissage, au besoin en termes fonctionnels : ce que l'on peut et ne peut pas faire ;
- Comment s'entraîner efficacement à la compréhension orale d'une séquence continue en langue étrangère (écoute de la radio par exemple) sans se laisser noyer par le flot de paroles mais en s'appuyant sur des repères connus, en utilisant le contexte, en posant des hypothèses d'interprétation et en les corrigeant ;
- Comment lire un journal ou une revue en allant à l'essentiel sans rester "bloqué" (donc découragé) par la formulation des titres ou de détails sans importance ;
- Quand et comment se servir d'un dictionnaire, d'une grammaire ;
- Comment s'auto-corriger de manière rentable, en établissant une hiérarchie des erreurs et en définissant des priorités ;
- Comment tirer profit au maximum de la mise à l'épreuve des connaissances acquises à l'occasion d'une conversation ou d'un échange en langue étrangère en situation réelle, etc.

Ces éléments de guidage ne se trouvent malheureusement pas dans le corpus étudié.

On n'y a pas relevé, non plus, ou trop rarement, de considérations même brèves sur ce qu'est apprendre une seconde langue vivante et comment aborder cet apprentissage, en ce qui concerne quelques-uns des aspects importants et reconnus par tous les spécialistes : acquisition cumulative mais oubli partiel inévitable, progression non pas linéaire mais en spirale, rapports respectifs de l'oral et de l'écrit, transferts et blocages etc. Certaines analogies citées précédemment (cf "boule de neige", "marée") ne contribuent d'ailleurs pas peu à entretenir la confusion pour l'apprenant.

2.1.3 . Variété dans la présentation des éléments linguistiques nouveaux :

Les instructions suivantes étaient données aux analystes dans l'annexe de la grille :

1.3 : Il s'agit ici de prendre en compte la variété des modalités de présentation des éléments linguistiques nouveaux.

On se posera donc des questions telles que :

- les textes servant à cette présentation appartiennent-ils toujours au même registre (dialogue, narration...) ?
- la présentation est-elle faite parfois dans des textes, parfois dans des exercices ?
- utilise-t-on toujours les mêmes média (photos/dessins, textes imprimés/bandes magnétiques...) pour cette phase de présentation ?

N.B. : Toutefois, et en particulier dans des cours de débutants, une trop grande variété peut dérouter l'apprenant, et donc être nuisible. Si tel est votre avis pour le matériel examiné, diminuer le total en conséquence, et expliciter votre choix dans la rubrique "commentaire".

Le facteur "variété de présentation" semble très important pour des apprenants isolés. Lorsqu'on analyse un grand nombre de méthodes, on est frappé par la monotonie très grande des structures de présentation adoptées par les auteurs.

La restriction qui avait été faite en ce qui concerne les Débutants ne semble justifiée, a posteriori, que pour les cours dont la charge et la durée sont relativement légères. En effet, même un Débutant peut être lassé par la monotonie d'une présentation toujours identique. Cette remarque est à moduler par le fait qu'une structure de présentation constante a un côté rassurant. D'autre part, le fait de ne présenter qu'un registre ou un type de la langue limite nécessairement l'acquisition. Il est donc nécessaire d'être assez nuancé en ce domaine.

Ces ambiguïtés ou difficultés se retrouvent dans les commentaires qu'ont fait les analystes à propos de la variété. Le N.B. à propos des Débutants a amené des commentaires de certains :

(le nombre de points attribués par l'analyste se trouve toujours au début, entre tirets)

- 0 --> 1 - "Un point, car méthode pour débutants." (36)

- 1 - "Pour un cours pour débutants, (disent les auteurs) nous n'avons pas voulu d'une trop grande variété." (63).

Le jugement des analystes est intervenu également pour commenter l'aspect répétitif des méthodes quel que soit le niveau du cours. L'un d'entre eux a jugé cette pratique bonne :

- 2 - "La présentation suit un 'pattern' constant, pour moi c'est une bonne pratique s'agissant d'apprenants isolés." (25).

Les autres, au contraire, l'ont critiquée implicitement ou explicitement ;

- 0 - "Strictement identique d'un bout à l'autre." (48)

- 1 - "Aucune variété autre que dans les leçons elles-mêmes (phrases décousues, dialogues, textes, histoires)." (41)

- 0 - "Chaque leçon suit le même modèle de présentation mais chaque leçon est composée d'un texte rédigé pédagogiquement

(lourd) et d'un texte extrait de la presse soviétique." (74)

- 2 - "Il y a une certaine variété dans la présentation des nouveaux items (dialogues, dialogues de complément, phrases utiles...) mais même ceci devient répétitif." (77)

- 1 - "Textes de types et de registres différents (textes d'auteurs, radio, lettres etc.) mais grande monotonie à part cela. La présentation par phrases numérotées est un peu déroutante visuellement." (14)

- 1 - "La seule variété de présentation réside dans le fait que le même thème est présenté dans un texte discursif et dans un dialogue.
Grande monotonie, pas d'humour." (3)

Lorsque les analystes ont jugé la variété bonne ou très bonne leurs commentaires ont été, dans l'ensemble, descriptifs ce qui permet de se faire une idée des possibilités exploitées par les auteurs pour varier leur cours. Il s'agit soit de descriptions d'ordre général, parfois vagues :

- 2 - "Grande variété de textes et de contextes présentés." (51)

parfois plus précises :

- 3 - "Choix des exemples : presse, livres d'enfants, textes d'auteurs etc.". (35)

soit de commentaires plus spécifiques sur le contenu des cours :

- 3 - "Restriction : il s'agit essentiellement de jeux mais il y en a beaucoup ainsi que des devinettes, histoires drôles etc.". (42)

- 2 - "La variété est moins dans la structure d'ensemble que dans les éléments sonores des enregistrements." (65)

Comme on le voit à la lecture de ces quelques commentaires la variété est un facteur assez difficile à cerner puisque les analystes ont éprouvé le besoin de combiner la variété des modes de présentation et la variété de la structure d'ensemble du cours. Toutefois, et si l'on peut se permettre d'extrapoler à partir du petit échantillon de commentaires disponibles, il

semble bien que, dans la majorité des cas, la structure d'ensemble des cours soit monolithique et que la variété, lorsque variété il y a, vienne essentiellement de la présentation de textes de registres différents ou de la presence d'éléments sonores ou visuels originaux. Une recherche sur les moyens d'introduire une réelle variété au niveau de la structure et de la présentation des éléments linguistiques tout en tenant compte des besoins des apprenants isolés reste à faire.

L'analyse statistique des résultats confirme l'impression que donnent déjà les commentaires.

	D	I/A	S	Totaux
0	12 (27,9%)	4 (20%)	3 (17,6%)	19 (23,75%)
1	20 (46,5%)	4 (20%)	3 (17,6%)	27 (33,75%)
2	10 (23,2%)	10 (50%)	8 (47%)	28 (35%)
3	1 (2,3%)	2 (10%)	3 (17,6%)	6 (7,5%)
	43	20	17	80

Comme on le voit, seulement 6 cours (7,5%) présentent une variété jugée importante. De plus, il semble que deux des matériels notés - 3 - n'aient pas, en fait, une réelle variété, les analystes ayant commis une erreur d'interprétation. Si l'on ajoute à ces 6 les 28 ayant une variété suffisante on obtient 34/80 (42,5%) C'est-à-dire que moins de la moitié des cours ont une variété jugée satisfaisante par les analystes. En effet 46/80 (57, 5%) ont 0 ou 1 points et 19 (23,75%) ont une variété jugée nulle (0 points).

Si l'on examine les résultats par niveaux on observe que ce sont surtout les cours de Débutants qui ont une variété faible ou médiocre 32/43 (74,4%), ce qui n'a rien de surprenant, mais il est tout de même inquiétant de voir que 8/20 (40%) des cours pour Intermédiaires et Avancés n'obtiennent que 0 ou 1 points ainsi que 6/17 (35, 2%) des cours de Spécialité. Dans

ces cas (I/A et S) on peut penser que la variété s'impose et de gros progrès restent à faire.

On se doit d'insister en conclusion ici sur l'absence de variété rencontrée dans de très nombreux cas. Cette absence se retrouve aussi bien dans la structure d'ensemble des méthodes (leçon 1 identique à la leçon 80) que dans le choix des registres et des types de langues.

2.2 ; Le matériel de référence

2.2.1 Le lexique

Un lexique récapitulatif permettant de retrouver un mot facilement et comportant au moins la référence à la première occurrence semble, a priori, très important dans un cours pour apprenants isolés. Un lexique par unité d'apprentissage facilite également le travail en permettant de trouver immédiatement le sens d'un mot ou d'une expression. Les analystes devaient spécifier le type de lexique fourni dans les méthodes étudiées. Les rubriques qui étaient à compléter ont été reproduites ci-dessous.

2.1 : Lexique				
2.1.1 - récapitulatif :				
2.1.1.1 - avec traduction ou définition dans la langue cible et référence aux occurrences*				3
2.1.1.2 - idem sans références aux occurrences			2	
2.1.1.3 - qui est une simple liste		1		
2.1.1.4 - inexistant	0			
2.1.2 - par unité d'apprentissage :				
2.1.2.1 - avec traduction ou définition dans la langue cible ou illustration*				3

* Souligner le terme (ou les termes) qui convient (conviennent).

2.1.2.2 - qui est une simple liste		2		
2.1.2.3 - inexistant	0			

Il s'agissait donc d'une demande de renseignements objectifs et le jugement de l'analyste n'entrait pas en ligne de compte comme dans le cas du guidage ou de la variété de présentation.

Les commentaires des analystes ont apporté des précisions ou des détails à propos des différentes rubriques ou bien ont été d'ordre plus général.

"Il n'y a pas de liste séparée mais tout le livre peut être considéré comme une liste de mots." (34)

"Simple liste avec références aux occurrences, les auteurs justifient leur choix : 'c'est évidemment à dessein que nous n'avons pas fait figurer la traduction française de chaque mot, car il ne faut pas apprendre les mots en liste, mais les retenir dans une phrase' (introduction du lexique)." (14)

"Présentation variée : 'words and idioms, petit vocabulaire technique, rappel de quelques termes indispensables'." (43)

Certains analystes ont souligné l'aspect sélectif des lexiques proposés :

"Sélectif, quelques mots notés * dans les textes sont traduits à la fin." (51)

"N'existe pas sauf une liste d'idiomes et quelques termes techniques avec la traduction." (32)

"Liste des : 'points les plus importants de (nom du cours) relatifs à la grammaire, au vocabulaire, à l'usage et aux coutumes'." (41)

D'autres ont eu parfois une attitude critique vis à vis de la sélection opérée par les auteurs :

"Sélection incomplète de ce que les auteurs estiment être difficile." (77)

"Du français vers l'anglais - incomplet avec quelques références - sélectif (quelques mots par unité)." (6)

D'autres enfin ont remarqué que

- l'ordre n'est pas toujours alphabétique :

  "Liste dans un cadre dans l'ordre ou les items apparaissent dans le texte (par unité)." (72)

- certains cours de Spécialité proposent des glossaires :

  "Glossaire de termes phonétiques avec des explications en français ; il y a également un index avec les références." (35)

- certaines méthodes ne fournissent pas de liste mais un dictionnaire qui ne peut pas remplir la même fonction étant donné qu'il n'est pas spécifiquement adapté au contenu du cours : pour un mot donné, toutes les traductions seront données et l'apprenant n'aura aucun moyen de repérer celle qui correspond au contexte précis où il a rencontré le mot. Pour des apprenants Avancés ceci peut se justifier mais pas pour des Débutants, or dans les exemples trouvés, ce sont toujours des cours de Débutants qui comportent des dictionnaires.

Dans le dépouillement des résultats nous avons intégré le critère "sélectivité" = "non exhaustivité" de la liste, mais nous n'avons pas inclu les dictionnaires qui sont différents des lexiques spécifiques. Nous n'avons pas fait le dépouillement par niveaux dans un premier temps étant donné le nombre de variables et parce qu'il semblait intéressant d'avoir une vue d'ensemble.

	0	Récapitulatif								Par unité						
		RS	R	RTS	RO	RD	RT	RDO	RTO	US	UDS	UTS	UD	UT	UT/ IS	UT/ I
0	20															
1		1	2													
2				1	3	1	4			1		1				
3								1	3		1	2	1	7	1	1
4																
5																
6																
	20	16								15						

	Récapitulatif et par unité											
	R/U	RTS US	RO/ U	R/ UT	RT U	RT UD	RT UT	RTO U	RDO UD	RTO UT	RTO UTIS	RTDO UTDO
0												
1												
2												
3	1	1	1									
4				1	1	1						
5		1					4	2				
6									1	12	1	2
	29											

Liste de vocabulaire :
R = récapitulative
T = traduction
D = définition
O = référence aux occurrences
S = sélective
I = illustration
U = par unité

Comme on le constate, 20 cours (25%) ne fournissent aucun lexique.

16 (20%) ne donnent qu'une liste récapitulative.

15 (18,75%) ne proposent que des listes par unité.

29 (36,25%) comportent à la fois une liste par unité et une liste récapitulative.

On peut penser qu'une liste récapitulative est plus importante pour l'apprenant isolé qu'une liste par unité. En effet, une liste de ce type permet de retrouver facilement un mot oublié. On peut donc s'étonner du fait que parmi les cours qui ne proposent qu'un seul type lexique, il y en ait pratiquement autant comportant un lexique par unité (15) qu'un lexique récapitulatif (16).

La traduction est de très loin le système le plus utilisé 46/60 cours (76,7%) y ont recours, alors que seulement 8/60 (13,3%) donnent des définitions (il est à noter que 3 cours utilisent à la fois des traductions et des définitions). Les illustrations sont encore moins employées que les définitions ; seules 3 méthodes en utilisent.

8 méthodes ne proposent pas un lexique complet mais une sélection.

Les références aux occurrences ne sont données que dans 26/45 (57,7%), (45 = 16 + 29, c'est-à-dire l'ensemble des cours comportant une liste récapitulative). Il est regrettable que ce pourcentage ne soit pas plus élevé car il est évident qu'il est très utile de pouvoir replacer un item lexical dans le contexte où on l'a rencontré.

Il faut remarquer en passant que les références lexicales fournies par les auteurs se présentent sous 27 formes différentes !

Toutefois, certains types de présentation ont la préférence :

12/60 cours (20%) comportent un lexique récapitulatif avec

traduction et référence aux occurrences accompagné d'une liste par unité avec traduction (RTO/UT). Cette formule semble d'ailleurs convenir très bien aux besoins des apprenants.

7/60 (11,66%) ne présentent que le lexique par unité avec la traduction (UT). Cette formule semble nettement insuffisante.

On remarquera deux catégories pour lesquelles les analystes n'ont pas attribué les mêmes notes (UTS et RTS/US). On peut penser que, comme il s'agit de lexiques sélectifs, ces analystes ont été amenés à valoriser ou au contraire pénaliser la sélection selon le niveau des cours. En effet, un lexique sélectif se justifie beaucoup plus dans le cas d'un cours Spécialisé que dans un cours pour Débutants.

Seulement 16/60 cours (26,7%) donnent un soutien réellement complet sur le plan lexical (RDO/UD, RTO/UT, RTO/UTIS, RTDO/UTDO). Il manque au moins un élément important à tous les autres bien que la gamme aille d'une liste récapitulative sélective brute (RS), dont on ne voit pas bien l'utilité, à une liste récapitulative avec traduction et référence aux occurrences mais ne comportant au niveau des unités qu'une simple liste (RTO/U).

Comme on le voit, le lexique a été pris en compte par 75% des méthodes mais de façon très inégale et il est certainement nécessaire de nuancer ces appréciations selon le niveau des apprenants.

Lexique par niveau

	D/F	I/A	S	Totaux
0	6 (14%)	7 (35%)	7 (41,2%)	20 (25%)
1	1 (2,3%)	1 (5%)	1 (5,9%)	3 (3,75%)
2	7 (16,3%)	2 (10%)	2 (11,7%)	11 (13,75%)
3	12 (28%)	6 (30%)	2 (11,7%)	20 (25%)
4	1 (2,3%)	2 (10%)	0 0	3 (3,75%)
5	4 (9,3%)	1 (5%)	2 (11,7%)	7 (8,75%)
6	12 (27,9%)	1 (5%)	3 (17,6%)	16 (20%)
	43	20	17	80

Dans ce tableau par niveaux il n'a pas semblé indispensable de détailler toutes les possibilités retenues par les auteurs. On a vu que les méthodes obtenant 5 et 6 points sont celles qui offrent un soutien à peu près complet.

16/43 cours (37,2%) de Débutants sont dans ce cas ce qui semble peu, étant donné le niveau des apprenants.

Il est intéressant de noter la différence entre les cours pour Intermédiaires/Avancés et Spécialistes à ce niveau.

2/20 cours (10%) pour I/A ont un lexique complet alors que 5/17 (29,3%) des cours de spécialité sont dans ce cas. Les auteurs de ces cours sont donc conscients d'un besoin spécifique des apprenants de ce type alors qu'on peut penser que les apprenants Intermédiaires et Avancés ont en effet moins besoin d'un soutien lexical important.

Il est toutefois étonnant de noter que 7/17 cours de spécialité (41,1%) ne comportent aucun lexique. Ceci semble une lacune grave car l'acquisition d'un vocabulaire spécifique semble devoir être l'un des aspects importants d'un cours de ce type. Il faut toutefois souligner que 4 des cours analysés enseignent la phonétique ou la compréhension,

domaines où le vocabulaire a moins sa place. (Par ailleurs ces cours comportent parfois des glossaires, ce qui semble une formule adaptée.)

2.2.2 La grammaire

Des explications grammaticales présentées globalement (précis grammatical) et par unité semblent, tout comme les listes lexicales, très importantes pour l'apprenant isolé. Indépendamment de la nature des explications données on peut penser que "comprendre aide à apprendre" surtout si l'on n'a pas de soutien pédagogique par ailleurs.

Les analystes devaient compléter les rubriques suivantes :

2.2	- <u>Grammaire explicite</u> :					
2.2.1	- inexistante	0				
2.2.2	- présentée globalement :					
2.2.2.1	- avec recherche de visualisation (schémas, tableaux)				3	
2.2.2.2	- sans recherche de visualisation		1			
2.2.3	- présentée dans chaque unité d'apprentissage :					
2.2.3.1	- avec recherche de visualisation				3	
2.2.3.2	- sans recherche de visualisation			2		

Comme pour le lexique, les analystes devaient donc fournir des renseignements objectifs, le jugement subjectif n'intervenant pas en principe. Certains n'ont pu toutefois s'empêcher de faire des commentaires sur le fond :

ex : "de conception <u>très</u> traditionnelle." (21)

D'autres ont commenté le "poids" de cette grammaire :

"Très sommaire, très limité : 'un peu de grammaire' dit le texte." (43)

ou l'absence de moyens de référence :

"... toutes les 5 unités, aucun moyen de se référer aux acquisitions antérieures." (14)

D'autres ontété plus descriptifs :

"Dans la 5ème leçon il y a toujours des règles de grammaire avec explications en néerlandais + 6 pages d'explications des termes grammaticaux dans la leçon d'introduction." (69)

"Commentaire grammatical (...) très analytique reprend élément par élément chaque texte (monologue ou dialogue)." (9)

"8 pages : bilan" (7)

ou ont donné des précisions sur la nature des explications :

"La grammaire est traitée lexicalement, il n'y a pas d'explications individuelles de structures, mais la grammaire présentée est néanmoins assez complète." (18)

"La grammaire est présentée ici comme une série de règles d'usage." (26)

L'aspect visuel n'a pas fait ici l'objet de commentaires. Il semble toutefois que les analystes aient eu des appréciations divergentes sur ce qui constitue une "visualisation".

Comme pour le lexique, nous avons dépouillé la grammaire par niveaux dans un premier temps.

		globale		par unité		globale et par unité			
	0	G	GV	U	UV	G/U	G/UV	GV/U	GV/UV
0	17								
1		1							
2				30					
3			6		9	9			
4							1		
5								1	
6									6
Totaux	17	7		39		17			

80

G = globale U = par unité V = avec visualisation

- 17 cours (21,25%) ne donnent aucune explication grammaticale (20 cours - 25% - ne donnaient pas de liste lexicale), les auteurs sont donc un peu plus sensibilisés aux besoins d'explications grammaticales des apprenants.

- Dans la mesure où ils donnent des explications grammaticales, seulement 17/63 (27%) des auteurs fournissent à la fois des explications par unité et globalement.

- Le choix des auteurs se porte beaucoup plus vers les explications par unité d'apprentissage. puisque 39 + 17 soit 56/63 cours (89%) donnent des explications par unité alors que seulement 17 + 7 soit 24/63 (38%) donnent des explications présentées globalement.

- Cela est confirmé si l'on considère les cas où les auteurs ont présenté leurs explications soit par unité soit globalement. En effet, 7/63 (11%) présentent la grammaire uniquement de façon globale, alors que 39/63 (62%) la présentent uniquement par unité.

Il est certain que pour l'apprenant isolé il est utile de

trouver tout de suite des explications sur le contenu qu'il vient d'étudier. Toutefois, on peut penser qu'une grammaire de référence est également très utile. A cet égard on peut noter que l'on n'a jamais trouvé de manuels de grammaire séparés alors que la présence d'un dictionnaire a été signalée plusieurs fois. Un index très complet des difficultés grammaticales avec renvoi aux unités pourrait compenser l'absence de précis grammatical mais la question n'était pas posée (comme nous l'avons vu au chapitre 3).

- Seulement 23/63 cours (36,5%) proposent une visualisation des difficultés grammaticales.
- Les auteurs ont tendance à utiliser davantage des procédés de visualisation lorsque la grammaire est présentée globalement, 13/24 (54%), que lorsque la grammaire est présentée par unité, 16/56 (28,6%). Cela peut s'expliquer par le fait que la grammaire présentée dans chaque unité tend à être partielle et descriptive alors que le précis grammatical est plus synthétique et présente plutôt une vue d'ensemble et des résumés qui se visualisent plus facilement.

L'examen des notes obtenues par niveau donne le tableau suivant :

	D/FD	I/A	S	Totaux
0		10 (50%)	7 (41%)	17 (21,25%)
1	1 (2,3%)			1 (1,25%)
2	19 (44%)	6 (30%)	5 (29,4%)	30 (37,5%)
3	15 (34,9%)	4 (20%)	5 (29,4%)	24 (30%)
4	1 (2,3%)			1 (1,25%)
5	1 (2,3%)			1 (1,25%)
6	6 (14%)			6 (7,5%)
	43	20	17	80

Il est intéressant de noter que <u>tous</u> les cours pour Débutants font une place à la grammaire aussi limitée soit elle.

Le fait que 10/20 cours (50%) pour Intermédiaires et Avancés et 7/17 (41%) Spécialisés ne font aucune place à la grammaire n'est guère étonnant étant donné que les auteurs estiment souvent que les apprenants ont un acquis suffisant à ce niveau.

2.2.3 La phonétique

Une aide sur le plan phonétique semble très importante pour l'apprenant isolé. En effet, même dans le cas où un support sonore est fourni il faut apprendre à écouter et un soutien est nécessaire. Il faut toutefois nuancer en fonction de la langue enseignée et de la langue de l'apprenant. Des explications et des transcriptions détaillées peuvent sembler plus importantes pour un francophone apprenant l'anglais que pour un francophone apprenant l'espagnol (encore cela serait-il à vérifier). Les analystes devaient répondre aux rubriques suivantes :

2.3 - <u>Phonétique</u> :					
2.3.0 - inexistante	0				
2.3.1 - avec transcription des phonèmes (IPA ou autre)*				3	
2.3.2 - avec représentation de l'accentuation <u>et</u> de l'intonation				3	
2.3.3 - avec représentation de l'accentuation <u>ou</u> de l'intonation*			2		

* Souligner le terme de l'alternative qui convient.

Certains analystes ont donné une description de la présentation de la phonétique :

"Introduction de 13 pages et bande spéciale." (20)

"Le livre commence avec 30 pages sur la prononciation : Explication de la prononciation (en comparaison avec le néerlandais) en néerlandais. Sur la cassette sont enregistrés les exemples du livre pour les exercices de prononciation." (53)

"Intonation et accentuation : 10 pages d'explications + une cassette pour la prononciation." (69)

Cette description a parfois été critique :

"Transcription seulement en regard de l'alphabet." (16)

"Prononciation des voyelles et commentaires sur la bande, on trouve un certain nombre de remarques sur la prononciation (accentuation...) dans les explications des phrases. Ces remarques ne sont ni généralisées ni regroupées." (18)

"Virtuellement inexistant. Très peu d'indications. Aurait pu être plus riche puisqu'il s'agit d'anglais américanisé." (51)

Aucune distinction, du point de vue de là notation, n'était introduite entre l'emploi de l'alphabet phonétique international et l'emploi d'un autre type de transcription. Beaucoup d'analystes ont cependant relevé des transcriptions qui peuvent paraître fantaisistes et dans de nombreux cas induire l'apprenant en erreur. Par exemple :

"moseur : mother" (37)

"Yô welk^{e}m : you're welcome
koem $^{\epsilon}$nd sîî : come and see." (6)

"dô.ou vë: : Dover
Fégn'k sô.ou : think so" (14)

"pâtinng onn fe saïde : parting on the side." (38)

Parfois ces transcriptions sont combinées avec une représentation de l'accentuation à l'aide de caractères imprimés en gras.

"Kalénntarssé : calentarse
Mouttchattcho : Muchăcho
mo**z**o : mōzo" (48)

"Kan aï gèt e ridœKchen in fèer wiż e sœ kioule tiKit? : Can I get a reduction in fare with a circular ticket?" (40)

"iz ðèœ œ lift? : Is there a lift?
pliz téik ëp mai lëgidj ; Please take up my luggage." (34)

"(atv 'itch 'ayet) : отвечáет" (40)

"däsvidanii a : досвидания' (41)

"vass por moû-tcho tiém'po? : ¿Vas por mucho tiempo?"(41)

"(tan-mbié-n) : tambien
(goustali-ya) : gustaría" (40)

Une méthode de russe n'enseigne pas l'alphabet cyrillique (on n'y trouve qu'un petit lexique des mots qu'on rencontre dans la rue tout à la fin). Tout le cours est donc en transcription ad hoc :

"Jieláiou vam ouspiékha : bonne chance
vy govoúlie spokoïno po-frantzoúski : vous parlez couramment français." (38)

En ce qui concerne l'accentuation, les lettres en caractère gras ne sont pas le seul système utilisé, on trouve aussi la :

"syllabe accentuée soulignée." (14)

et quelques commentaires d'analystes à ce propos :

"L'accentuation seulement pour le lexique présenté." (9)

"Accentuation : très occasionnellement quand cela s'impose." (15)

L'intonation n'a fait pratiquement l'objet d'aucun commentaire ; c'est d'ailleurs, comme nous le verrons, l'aspect le plus négligé par les auteurs.

Le corpus a été dépouillé globalement dans un premier temps sans tenir compte des niveaux. Ici encore il était intéressant d'avoir une vue d'ensemble des choix faits par les auteurs.

	O	A	I	AI	S	X	SA	XA	SAI	XAI	Autres
0	27										
1					1						1
2		6									1
3				3	5	4					
4											
5							12	11			
6									8	1	
	27/80 33,75%	6 11,3%	0	3 5,6%	6 11,3%	4 7,5%	12 22,6%	11 20,75%	8 15%	1 1,9%	2 3,8%
		53									
	80										

Code utilisé

A = accentuation   S = alphabet phonétique international
I = intonation   X = autre transcription

- 27/80 cours (33,75%) ne comportent aucun élément de présentation du système phonétique de la langue enseignée. Ici le niveau du cours intervient sans doute.

- Parmi les 53 cours qui aident l'apprenant de ce point de vue :

  . 9/53 (17%) donnent des indications pour la prononciation (transcription phonétique), l'accentuation et l'intonation. Ces 9 cours sont donc les seuls à être complets du point de vue de cette rubrique ;

  . 23/53 (43,4%) pour la prononciation et l'accentuation (c'est le schéma le plus fréquent) ;

  . 10/53 (18,9%) uniquement pour la prononciation ;

  . 6/53 (11,3%) pour l'accentuation seulement ;

  . On ne trouve aucun cours ne donnant des indications que pour l'intonation.

- Si l'on considère les trois aspects séparément on constate que :

. 42/53 cours (79,2%) donnent des indications pour la prononciation. Parmi ces 42 cours 26 (62%) utilisent l'alphabet phonétique international et 16 (38%) une transcription phonétique ad hoc du style de celles qui ont été citées plus haut.

. 30/53 (56,6%) indiquent d'une façon ou d'une autre l'accentuation.

. 12/53 (22,6%) tiennent compte de l'intonation.

Une étude plus détaillée mettant en relation la langue de l'apprenant et la langue étudiée serait nécessaire mais il est tout de même intéressant de noter que l'intonation semble poser le plus de problèmes aux auteurs ou en tout cas être le facteur le plus communément négligé.

Cela peut s'expliquer, en partie, par l'absence de représentation graphique normalisée en ce domaine et les dangers d'erreurs importantes qu'entraîne une simplification abusive.

Si l'on considère les résultats par niveaux on obtient le tableau suivant :

	D/FD	I/A	S	Totaux
0	8 (18,6%)	10 (50%)	9 (53%)	27 (33,75%)
1	1 (2,3%)	1 (5%)		2 (2,5%)
2	4 (9,3%)	1 (5%)	2 (11,8%)	7 (8,75%)
3	8 (18,6%)	4 (20%)		12 (15%)
4				
5	15 (34,9%)	4 (20%)	4 (23,5%)	23 (28,75%)
6	7 (16,3%)		2 (11,8%)	9 (11,25%)
	43	20	17	80

On voit que la moitié des cours pour Intermédiaires/Avancés et Spécialistes ne font aucune place à la phonétique. Ceci s'explique certainement par le niveau des apprenants qui ont en effet moins besoin de soutien à ce niveau que les Débutants. Il y a néanmoins 8/43 cours (18,6%) de Débutants qui sont également dans ce cas.

En revanche, 22/43 cours (51,2%) de Débutants donnent un soutien complet ou quasi complet (transcription et accentuation et parfois intonation).

2.3 : Les exercices de manipulation

Les analystes devaient attribuer trois notes aux exercices : pour le nombre (0, 2, 4 ou 6), la variété (0, 2, 4 ou 6) et la correction (0, 4 et 6). Les instructions suivantes leur étaient données pour le nombre et la variété (annexe 3).

3. Exercices de manipulation

Pour 3.1 le nombre : choisir

3.1.2 si le temps consacré à ces exercices représente moins d'un quart du travail total, (2 points)

3.1.3 s'il représente entre un quart et la moitié du travail total, (4 points)

3.1.4 s'il représente plus de la moitié du travail total, (6 points)

Pour 3.2 la variété : choisir

3.2.2 s'il n'y a que 2 ou 3 types d'exercices dans l'ensemble du cours, (2 points)

3.2.3 pour 4 à 6 types, (4 points)

3.2.4 pour 7 et plus, (6 points)

NB : Tout comme une trop grande variété dans les modalités de présentation, un trop grand nombre d'exercices trop divers peut dérouter un élève (surtout un débutant). Par ailleurs, diversité ne signifie pas chaos : il est nécessaire qu'il y ait un véritable enchaînement de l'expression guidée à l'expression libre. Si l'objet analysé ne vous semble pas satisfaisant sur ces deux points, diminuer le total en conséquence.

Il y a eu peu de commentaires d'ensemble sur les exercices. Des précisions sur les objectifs des cours et donc des exercices ont parfois été données :

"Le but du cours est d'enseigner aux étudiants à lire le russe, et, en conséquence, bien que des exercices actifs soient présents dans le cours, le type d'exercice est restreint, c'est-à-dire que les questions qui demandent la "création" de formes ont été évitées ; l'étudiant peut toujours trouver la réponse dans la méthode." (44)

Les analystes ont parfois donné des détails sur les objectifs des exercices eux-mêmes.

"Les exercices sont (donc) essentiellement des exercices d'autocontrôle, excepté lorsqu'il s'agit d'entraînement phonétique ou de développement de la mémoire." (15)

Cela a quelquefois été fait de façon critique :

"Les exercices sont en fait destinés à tester les aptitudes des apprenants. Ils n'apportent rien au processus d'apprentissage lui-même, il y a un manque de travail créateur." (29)

La citation d'auteur suivante a été relevée dans un cours très récent :

"Les exercices oraux (DRILLS) sont l'une des plus heureuses trouvailles de ------... Cette technique des questions et des réponses se situe dans la ligne la plus moderne des techniques d'apprentissage des langues." (4)

On voit bien ici les abus de la publicité ! Dire que les exercices structuraux sont dans la ligne "la plus moderne" semble un peu exagéré.

Quelques difficultés ont été signalées au niveau des critères à appliquer pour le nombre ou la variété :

Nombre - 2 - "difficile à juger, varie de chapitre à chapitre." (62)

"Nombre et variété sont très limités dans le cours lui-même mais dans la partie 'lecture' il y a davantage d'exercices et

ils sont plus variés." (21)

La variété a fait l'objet de nombreuses observations. Lorsque la variété est nulle ou faible (0 ou 2) il semble que les exercices proposés se limitent pour l'essentiel à la traduction (thème ou version).

- 0 - "Traduction uniquement." (14)

- 2 - "Les exercices sont surtout de la traduction (thème et version)." (40)

- 2 - "Les exercices sont peu variés. Beaucoup de phrases de thème. Absence de contextualisation." (3)

- 2 - "Deux sortes : exercices à trou et traduction." (54)

On trouve toutefois d'autres types d'exercices dans certains cas :

- 2 - "4 types :
  - répétition
  - répétition + ajouts
  - construction de phrases à partir de tableaux
  - construction de phrases à partir d'éléments de base." (17)

Même lorsque la variété est jugée plus importante (- 4 -), il y a parfois prédominance de la traduction :

- 4 - "Mais la traduction est l'exercice de base qui revient tout le temps." (62)

ou bien l'analyste a porté un jugement sur les exercices :

- 4 - "Bien qu'étant assez variés les exercices sont d'une conception très traditionnelle et peu stimulants : traduction, conjugaison, transformations, exercices à trous etc." (19)

Dans d'autres cas, l'analyste a simplement énuméré les différents types d'exercice :

- 4 - "Tous sont écrits :
  - substitution
  - transformation selon un modèle

- phrases à construire avec des éléments
- exercices à trous
- choix multiples
- quelques exercices en images." (18)

Dans deux cas l'analyste, qui a attribué 6 points, a donné un inventaire quasi complet des exercices proposés. Il semble intéressant de le reproduire ici pour aider à définir une typologie dans ce domaine.

\- 6 - "- Ecoute de textes et dialogues de registres divers
- repérage de points particuliers ou d'erreurs
- répétitions
- transcriptions
- soulignages
- exercices à trous
- exercices de transformation (diversifiés)
- traduction
- mémorisation
- dictées (phonétiques ou autres)." (15)

\- 6 - Tous les exercices sont oraux
- Répétez.
- Complétez comme dans l'exemple.
- Répondez comme dans le modèle.
- Répondez aux questions sur le texte.
- Mettez à la forme négative etc.
- Posez des questions comme dans l'exemple.
- Combinez la question et la réponse comme dans l'exemple.
- Modifiez.
- Expliquez, s'il vous plait.
- Trouvez des synonymes.
- Donnez le contraire des mots suivants.
- Donnez un équivalent comme dans l'exemple.
- Reliez les deux phrases en utilisant le mot fourni.
- Mettez le verbe à l'infinitif au temps correct.
- Insérez le mot qui convient dans les phrases suivantes.
- Donnez un résumé du texte etc." (65)

Ces deux exemples montrent clairement qu'une très grande variété est possible au niveau des exercices sans que cela ne soit déroutant pour les apprenants. Il est donc navrant de constater que, dans bien des cas, les auteurs se contentent de proposer des exercices de traduction.

La correction a fait l'objet de quelques commentaires :

En ce qui concerne les exercices enregistrés les analystes ont noté :

"La correction des exercices est dans le système même des exercices (exercices structuraux)." (79)

"Pour les exercices enregistrés le corrigé est seulement donné sur la bande." (7)

Certaines techniques de correction relevées ne consistent pas simplement à fournir le corrigé aux apprenants :

"Pour l'auto-correction certaines activités de l'apprentissage sont inspirées des techniques de l'enseignement programmé." (15)

Les analystes ont relevé les difficultés qu'il y a à proposer des corrigés pour les questions "ouvertes" : ils sont dans certains cas inexistants ce qui n'est pas une solution ! :

"Les corrigés sont systématiques pour les exercices de type 'structuraux'. Ils sont inexistants pour les exercices d'expression libre." (49)

mais lorsqu'une réponse est fournie ce n'est pas toujours satisfaisant non plus :

"... questions sur le texte - mais la réponse est 'ouverte' alors que le 'corrigé' est donné comme si elle était fermée." (9)

Le problème de l'expression libre et des exercices plus créatifs est donc très difficile à régler en autodidaxie ; on ne voit pas très bien comment concilier "réponse ouverte" et "corrigé fourni". Une des solutions consisterait à donner systématiquement non pas un corrigé au sens classique du terme mais :

. soit une réponse "moyenne" que pourrait faire un sujet parlant de la langue étudiée (en tenant compte de l'acquis de l'apprenant),

. soit des éléments pouvant être utilisés dans cette réponse (éléments empruntés à la grammaire, au lexique et à l'expression des fonctions de ces cours).

L'analyse statistique des 80 cours a été faite, ici encore, sans tenir compte des niveaux.

	6	%	4	%	2	%	0	%
Nombre	21	28,35	35	47,3	18	24,3	6 / 80	7,5
Variété	18	24,3	23	31	25	33,75	14 - 6 = 8	10,8
Correction	59	79,75	5	6,75	1	1,35	15 - 6 = 9	12,15

Analyse globale

- 6 méthodes sur 80 (7,5%) ne proposent <u>aucun</u> exercice.
- Nous avons donc calculé les pourcentages sur 74 méthodes : celles proposant des exercices.
- 56 méthodes (75,65%) proposent des exercices assez ou très nombreux.
- 41 méthodes (54,3%) proposent des exercices assez ou très variés. Mais 8 (10,8%) ne proposent qu'un seul type d'exercice et 25 (33,75%) ont une variété très faible.
- La grande majorité des méthodes (59 = 79,75%) donnent systématiquement le corrigé des exercices proposés. Le fait de donner le corrigé des exercices était l'un des critères pour l'acceptation d'un cours collectif dans la catégorie autodidaxie. Toutefois 9 méthodes (12,5%) ne donnent aucun corrigé et 6 (8,15%) ne les donnent pas systématiquement.

En résumé, les méthodes analysées privilégient avant tout la correction, puis le nombre, mais ne proposent pas dans l'ensemble des exercices suffisamment variés.

Analyse détaillée

N V C		% 74	N V C		% 74	N V C		% 74
6 6 6	11	14,8	4 6 6	7	9,5	2 2 6	8	10,8
6 4 6	2	2,7	4 4 6	14	18,9	2 0 6	4	5,4
6 2 6	3	4	4 2 6	7	9,5	2 2 4	1	1,3
6 0 6	2	2,7	4 0 6	1	1,3	2 4 2	1	1,3
6 4 4	1	1,35	4 2 4	3	2,7	2 4 0	1	1,3
6 4 0	2	2,7	4 4 0	2	2,7	2 2 0	2	2,7
			4 2 0	1	1,3	2 0 0	1	1,3
						0 0 0	6/80	7,5

N = Nombre V = Variété C = Correction

Il a semblé intéressant de voir la répartition des choix des auteurs en étudiant les trois facteurs (nombre, variété, correction) les uns par rapport aux autres et non plus globalement.

- Nous voyons que, parmi les 21 méthodes qui proposent des exercices très nombreux :
  . 11/21 (52,4%) ont des exercices très variés et proposent des corrigés systématiques ;
  . 5/21 (23,8%) ont une variété d'exercices assez importante mais 3 de ces 5 ne proposent pas de corrigés systématiques ;
  . 5/21 (23,8%) ont une variété faible ou nulle tout en donnant les corrigés.
- En ce qui concerne les 35 méthodes proposant des exercices assez nombreux 29 proposent systématiquement les corrections.
  . 7/35 (20%) ont une variété importante ;
  . 16/35 (45,7%) ont des exercices assez variés mais 2 de ces 16 méthodes ne donnent aucun corrigé ;
  . 10/35 (28,6%) ont une variété faible ou nulle.

- 18 méthodes proposent des exercices peu nombreux.
  . 2/18 (11,1%) ont une variété assez grande mais ne fournissent pas les corrigés ;
  . 16/18 (88,9%) ont une variété faible ou nulle ;
  . 6/18 (33,3%) ne fournissent pas les corrigés.

En résumé, on peut penser que seulement 34 méthodes sur 80 (42,5%) donnent une gamme suffisamment nombreuse et variée d'exercices avec des corrigés systématiques, celles offrant les profils suivants* :

N	V	C	
6	6	6	11
6	4	6	2
4	6	6	7
4	4	6	14
			34

Toutes les autres, soit 46/80 (57,5%) pêchent soit par une quantité insuffisante, soit par une variété trop faible soit par le fait de ne pas donner de corrigés systématiques.

Il faut donc bien constater que plus de la moitié des cours considérés ne sont pas satisfaisants dans ce domaine, un ensemble adapté à l'apprentissage autonome devant posséder des exercices à la fois nombreux (pour permettre un bon entraînement), variés (pour ne pas lasser) et "corrigés" au sens défini précédemment (pour permettre à l'apprenant de contrôler son travail).

Par niveaux on obtient le tableau suivant (les pourcentages sont calculés sur l'ensemble des méthodes).

---

* Toutefois 4 points pour la correction peuvent être suffisants dans certains cas s'il s'agit de méthodes utilisées en semi-autonomie.

	Nombre			Variété		
	D/FD	I/A	S	D/FD	I/A	S
0	4 (9,3%)	1 (5%)	1 (5,9%)	8 (18,6%)	5 (25%)	1 (5,9%)
2	9 (21%)	5 (25%)	4 (23,5%)	13 (30,2%)	7 (35%)	5 (29,4%)
4	21 (48,9%)	6 (30%)	8 (47%)	14 (32,5%)	4 (20%)	5 (29,4%)
6	9 (21%)	8 (40%)	4 (23,5%)	8 (18,6%)	4 (20%)	6 (35,3%)
	43	20	17	43	20	17

	Correction		
	D/FD	I/A	S
0	8 (18,6%)	1 (5%)	6 (35,3%)
2			1 (5,9%)
4	2 (4,6%)	2 (10%)	1 (5,9%)
6	33 (76,8%)	17 (85%)	9 (53%)
	40	20	17

- On voit qu'il n'y a pas ou très peu de différence entre les niveaux en ce qui concerne le nombre d'exercices.

- Les cours de Spécialité ont les exercices les plus variés puisque 11/17 (64,7%) ont 4 ou 6 points pour ce facteur. Ils sont suivis par les cours de Débutants 22/43 (51,1%) puis les cours pour Intermédiaires et Avancés 8/20 (40%). On peut s'étonner que ces derniers n'aient pas des exercices plus variés.

- En ce qui concerne la correction 6/17 cours (35,3%) de Spécialité ne donnent pas le corrigé des exercices. Il s'agit dans certains cas de méthodes utilisées en semi-autonomie, mais ce fait reste toutefois difficile à expliquer, bien que l'on puisse penser qu'un certain nombre d'exercices "ouverts" soient souhaitables à ce niveau.

2.4 : Les tests

Très peu de méthodes comportent des tests : 15/80 (18,75%), et il a semblé plus intéressant de faire tout de suite l'analyse statistique par niveau plutôt que de procéder à une étude qualitative. Les analystes devaient attribuer le nombre de points suivants :

aucun test : 0 test unique : 2 tests périodiques : 6

Un analyste a éprouvé le besoin d'attribuer 4 points en se justifiant ainsi :

"Seul le professeur peut les corriger dans deux cas sur trois, aussi je donne 4 points au lieu de 6." (9)

	D/FD	I/A	S	Totaux
0	34 (79%)	15 (75%)	16 (94%)	65 (81,25%)
2		1 (5%)	1 (6%)	2 (2,5%)
4		1 (5%)		1 (1,25%)
6	9 (21%)	3 (15%)		12 (15%)
	43	20	17	80

- Lorsque les auteurs prévoient des tests ils sont dans l'ensemble périodiques 13/15 cours (86,7%) contre 2/15 (13,3%) proposant un test unique ;
- 9/43 (21%) des cours de Débutants comportent des tests périodiques mais aucun ne comporte un test unique ce qui s'explique sans doute par la nature du public visé ;
- 5/20 (25%) des cours pour Intermédiaires et Avancés comportent un (1 cas) ou des tests alors qu'un seul cours pour Spécialistes en comporte et il s'agit dans ce cas d'un test unique.

Les analystes ne nous ont donné aucun détail sur la nature des tests sauf :

"Les tests après chaque texte sont du type vrai/faux." (33)

En tout état de cause, il semble bien que ces tests soient tous conçus en fonction d'une évaluation "externe"* par rapport à un contenu et à des normes fixées de l'extérieur, le plus souvent par les auteurs eux-mêmes. On ne tient pas compte d'une évaluation "interne"* s'appuyant tout à la fois sur les besoins des apprenants et leur compétence de communication. On ne peut, certes, programmer une telle évaluation dans le cours même, mais on pourrait, ce qui n'a pas été trouvé, donner des indications précises sur la manière d'analyser la mise à l'épreuve de ses connaissances dans des situations réelles (ex : dialogues avec des habitants du pays dont on apprend la langue, conversation téléphonique...) ou simulées (ex : exposés oraux en langue étrangère sur des sujets précis, résumés de documents écrits du type que l'on aura à faire...).

2.5 : <u>La révision</u>

La révision, comme les tests, est négligée dans les cours, dans une moindre mesure cependant. 26/80 méthodes (32,5%) comportent des leçons de révision. Les analystes ont fait quelques commentaires sur la périodicité de ces leçons de révision :

"Toutes les dix leçons." (14)

"Après 4 semaines il y a toujours une semaine de révision." (63)

et parfois sur la nature de la révision prévue :

"1 leçon sur 7. On demande aussi de revenir sur la première partie du cours à partir d'un certain niveau." (41)

"Toutes les 4 unités une leçon 'READING' qui sert un peu de leçon de révision." (74)

La révision n'est parfois pas présentée sous forme de leçons spéciales :

"Inexistantesmais malgré cela la révision est très bien prévue

---

* Pour la différence entre évaluation "interne" et "externe", voir en particulier

EVALUATION IN AN AUTONOMOUS LEARNING SCHEME (C. HENNER-STANCHINA - H. HOLEC)

<u>Mélanges pédagogiques C.R.A.P.E.L.</u> 1977, op.cit. pp.73-84.

au fur et à mesure du cours par des retours en arrière réguliers." (14)

Les analystes devaient attribuer les nombres de points suivants :

Leçons de révision :

inexistantes : 0 peu : 2 en nombre suffisant : 3

Tableau par niveaux :

	D/FD	I/A	S	Totaux
0	25 (58,1%)	15 (75%)	14 (82,4%)	54 (67,5%)
2	4 (9,3%)	2 (10%)	2 (11,8%)	8 (10%)
3	14 (32,6%)	3 (15%)	1 (5,9%)	18 (22,5%)
	43	20	17	80

- 26/80 (32,5%) cours prévoient la révision,
- 18/80 (22,5%) de façon satisfaisante,
- 8/80 (10%) de façon insuffisante.

Les cours de Débutants comportent davantage de leçons de révision que leçons pour Intermédiaires et Avancés ou Spécialistes. En effet :

D	I/A	S
18 (41,9%)	5 (25%)	3 (17,7%)

Cela peut s'expliquer par le niveau des apprenants. Les Débutants ont en effet manifestement plus besoin de leçons de révision régulières que les I/A et S. La longueur des cours et leur charge sont également importants pour déterminer la nécessité de leçons de révision.

2.5 : Le degré global d'adaptation

Après avoir répondu à toutes les rubriques du chapitre "Adaptation de l'appareil pédagogique", les analystes devaient additionner les points obtenus par une méthode étudiée et la classer dans le tableau suivant :

pour un total compris entre :	l'appareil pédagogique du matériel étudié est :	
0 - 17	non adapté	☐
18 - 26	peu adapté	☐
27 - 39	assez adapté	☐
40 - 60	très adapté	☐
	au travail autonome	

Les 80 cours se répartissent ainsi :

non adapté	13
peu adapté	17
assez adapté	39
très adapté	11
	80

Comme on peut le voir, la moitié des cours (39/80) se trouve dans la catégorie "assez adapté" ce qui peut sembler logique. Mais 30 cours sont "non" ou "peu" adaptés alors que 11 seulement sont très adaptés. Le découpage proposé avait évidemment été fait avant la constitution du corpus. En vue des résultats il a semblé plus logique de répartir les 80 méthodes différemment en trois grandes catégories constituées en tenant compte à la fois des cas extrêmes et des regroupements existants.

Catégorie 1 : 0 - 23 points : non ou peu adapté, 25 méthodes (31,2%). Ces méthodes ont les nombres de points suivants :

Non ou peu adapté																							
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
									4	2	2		2			2	1	2	2	3	3	2	
25																							

Catégorie 2 : 24 - 36 points : assez adapté, 37 méthodes (46,2%)

assez adapté												
24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
2		3	7	3	3	4	2	5	2	3	2	1
37												

Catégorie 3 : 37 - 60 points : bien adapté, 18 méthodes (22,5%)

bien adapté													
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
3	2	2	4	1	2		1	1	1				1
18													

bien adapté									
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60

Cette nouvelle répartition semble mieux refléter la réalité et devrait, dans une grille modifiée, remplacer les quatre rubriques précédemment proposées.

Adaptation par niveaux :

Dans l'étude qui vient d'être faite de l'adaptation de l'appareil pédagogique il a été plus ou moins implicitement admis que toutes les rubriques s'appliquaient également à toutes les catégories d'apprenants. (Débutants/Faux Débutants, Intermédiaires/Avancés, demandeurs d'un cours de Spécialité.) Or, un certain nombre d'analystes ont été amenés à critiquer

cette conception globalisante. Si pratiquement l'ensemble des rubriques semble appropriée pour la catégorie Débutants il n'en est pas de même pour les Intermédiaires-Avancés et les demandeurs Spécialisés.

En ce qui concerne le matériel de référence on trouve les remarques suivantes :

"Lexique - Grammaire : ne s'applique pas car il s'agit d'un cours de phonétique." (13)

"Très injuste, ce cours n'est pas axé sur le lexique et la grammaire, en effet on n'essaie pas de les enseigner en tant que tels. Il s'agit d'une composante parmi d'autres de la compréhension orale (but du cours). Comme le cours est d'un niveau élevé et d'une grande richesse le contenu lexical et grammatical est très important mais il n'y a ni liste ni explications grammaticales." (15)

"A propos des rubriques portant sur le matériel de référence, il y a une anomalie. D'après les normes de la grille la note doit être très basse, mais étant donné le but des auteurs (développer les aptitudes langagières dont l'étudiant d'université aura besoin) la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire est tenue pour acquise." (71)

Un analyste inclut les tests et la révision dans sa critique des critères retenus :

"L'emphase sur la grammaire, la phonétique, les tests et les leçons de révision semble faire pencher la balance négativement de façon injuste pour un cours spécialisé qui ne vise qu'à enseigner la langue de la publicité à des étudiants qui ont déjà atteint un certain niveau en anglais." (2)

Un autre souligne l'inadéquation, pour lui, des tests et de la révision au niveau I/A :

"Les tests peuvent être considérés peu appropriés pour des apprenants avancés travaillant surtout seuls. Les leçons de révision sont seulement utiles à l'étape de l'acquisition cumulative." (26)

Toutes ces remarques, sauf peut-être la dernière, paraissent en effet justifiées et il a été décidé de réexaminer les critères d'adaptation de l'appareil pédagogique selon la catégorie d'apprenants à laquelle s'adresse la méthode étudiée en ne tenant pas compte de certaines rubriques et donc en diminuant le nombre maximum de points pour chaque catégorie. Le nombre de points de chaque rubrique est indiqué entre parenthèses.

1 - Cours de Débutants/Faux Débutants :

Comme nous l'avons déjà vu, les critères retenus semblent bien adaptés ici avec toutefois une réserve possible en ce qui concerne la variété de la présentation des éléments linguistiques nouveaux (3).

Pour un cours de Débutants on sera particulièrement attentif aux facteurs suivants :

- caractéristiques générales :
  - guidage
    - . instructions (6)
    - . prise en charge psychologique (6)
- matériel de référence :
  - . lexique (6)
  - . grammaire (6)
  - . phonétique (6)
- exercices :
  - . nombre (6)
  - . variété (6)
  - . correction (6)
- tests (6)
- révision (3)

Les résultats des 43 méthodes de Débutants doivent donc être classés à partir d'un total maximum de 57 points (60 - 3 pour la variété).

Répartition des cours de Débutants :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
								1	1	2						1		1			3	

23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
	1	1		3	4	3	3	1	4	1	

35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57
2	3		2		2		2		1					1								

ce qui permet le classement suivant :

1 - 0 - 22 non ou peu adapté 9 méthodes 20,9%
1 - 23 - 34 assez adapté 21 méthodes 48,8%
3 - 35 - 57 bien adapté 13 méthodes 30,2%

Ce classement (ainsi que ceux concernant les I/A et les S) sera utilisé dans les chapitres V et VI.

2 - Cours pour Intermédiaires et Avancés :

Les facteurs suivants semblent particulièrement importants à ce niveau :

- les caractéristiques générales :
  . les instructions (6) car l'apprenant isolé ne peut se passer d'un mode d'emploi du matériel.
  . la variété (3) : à ce niveau les apprenants ont besoin d'être confrontés à une grande variété de types de présentation des éléments linguistiques nouveaux.
- les exercices : nombre (6), variété (6), correction (6) semblent nécessaires, car sans pratique l'apprenant, aussi avancé soit-il, ne peut s'améliorer réellement.
- les tests (6) : l'apprenant doit pouvoir juger périodiquement de ses progrès.

En revanche, les autres facteurs semblent moins importants :

- la prise en charge psychologique (6) : l'apprenant autodidacte qui a atteint un niveau I/A a moins besoin que le Débutant d'encouragements, d'une présentation agréable etc. On peut penser que sa motivation à poursuivre l'étude d'une langue est déjà présente.

- le matériel de référence - lexique (6), grammaire (6), phonétique (6) : l'apprenant I/A pourra se procurer un dictionnaire, un manuel de grammaire récapitulatif et ces éléments, bien que pouvant se trouver dans le cours, ne sont pas absolument indispensables.

Cependant il conviendrait d'ajouter le correctif suivant :

Pour les apprenants Intermédiaires reprenant l'étude d'une langue après de nombreuses années d'interruption (cas fréquent), il y a souvent des différences assez grandes entre la manière dont s'est effectué le premier apprentissage (de type scolaire ou "traditionnel" par exemple) et les perspectives de travail proposées pour le second par une méthode donnée d'inspiration plus moderne. Dans ce cas, un certain guidage psychologique (conseils sur la manière de travailler) et des indications précises sur un matériel de référence hors cours semblent très utiles.

- la révision (3) : elle devra être intégrée à toute la méthode mais il ne semble pas nécessaire de prévoir des moments spécifiques de révision.

Les résultats des 20 méthodes pour Intermédiaires et Avancés ont donc été classés dans le tableau suivant à partir d'un total maximum de 33 points :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
		1										4	2

14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	1	1		2	1	1		1	2	1

25	26	27	28	29	30	31	32	33
			2					

ce qui permet de classer les méthodes en trois catégories :

1 - 0 - 13	non ou peu adapté	7 méthodes	35%
2 - 14 - 24	assez adapté	11 méthodes	55%
3 - 25 - 33	bien adapté	2 méthodes	10%

3 - Cours de Spécialité :

Les facteurs essentiels à prendre en compte semblent être :

- les caractéristiques générales :
  . les instructions (6)
  . la variété de présentation de la langue (3).
- le matériel de référence :
  . un lexique (6) des termes spécifiques au thème étudié qui semble nécessaire. Réitérons toutefois la réserve faite plus tôt à propos des cours enseignant une spécialité ne comportant pas de lexique spécifique (phonétique, cours à l'université etc.). Par ailleurs, les auteurs peuvent avoir recommandé un ouvrage de référence et dans ce cas le lexique est évidemment moins indispensable.
- les exercices :
  . nombre (6)
  . correction (6)

Les autres facteurs semblent moins importants pour les mêmes raisons que pour les Intermédiaires et Avancés sauf pour :

- la variété des exercices (6) : dans la mesure où le contenu du cours est spécifique et limité il ne semble pas indispensable que les exercices soient très variés.
- les tests (6) : la plupart de ces méthodes ne sont pas très "lourdes" et il ne semble donc pas indispensable (bien qu'utile) qu'il y ait des tests périodiques.

Le total maximum pour les 17 méthodes de langue de Spécialité est donc de 27 points, ce qui donne :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
				1	1	1	1			2

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	1	2		1			1	2	2

21	22	23	24	25	26	27
	1		1			

Le classement en trois catégories est le suivant :

1 - 0 - 10 non ou peu adapté 6 méthodes 35,2%
2 - 11 - 20 assez adapté 9 méthodes 52,9%
3 - 21 - 27 bien adapté 2 méthodes 11,8%

Les conclusions générales que l'on peut déduire sont les suivantes :

- pour les trois niveaux, la proportion des cours vraiment bien adaptés ne dépasse pas le tiers, ce qu'il faut regretter,
- les cours D/FD sont, dans l'ensemble, assez ou bien adaptés au travail autonome (près de 80%). L'apprenant a donc 4 chances sur 5 de faire un choix correct à cet égard même s'il n'est pas conseillé ou s'il est influencé par d'autres critères (coût, présentation etc.),
- les cours I/A et S sont beaucoup moins satisfaisants à cet égard. Cela s'explique peut-être, du moins pour les ensembles I/A, par leur aspect polyvalent, ces cours étant souvent faits aussi bien pour un enseignement collectif que pour un apprentissage individuel. En tout état de cause, une fois sur trois l'apprenant risque de choisir un ensemble peu ou pas adapté et l'efficacité de son travail en sera compromise. Un danger existe et l'on ne peut que recommander que le choix soit guidé toutes les fois où cela sera possible.

3 - <u>AUTONOMIE ET INDIVIDUALISATION</u> (Grille IV2 et V3)

La recherche du degré global d'individualisation et, éventuellement, du degré d'originalité dans la mise en oeuvre de cette individualisation, ne concerne ici que l'autodidaxie (59 cours), le cas de la semi-autonomie étant etudié au chapitre 7.

Comme il était spécifié dans les annexes, en autodidaxie, un certain nombres de problèmes touchant l'individualisation ne se posent pas ou ne sont pas analysables en termes de grille. Par exemple :

- la-prise en compte des particularités de l'apprenant lors de la détermination des objectifs, qui dépend surtout de la capacité propre de cet apprenant à analyser ses particularités et de la diversité des matériaux pédagogiques existants ;
- la prise en compte des particularités de l'apprenant dans le choix du moment et de la durée du travail (répartition temporelle et rythme), qui dépend des contraintes imposées par les autres activités de cet apprenant (vie professionnelle, familiale etc.).

Cela étant dit, et pour les quatre domaines où une certaine individualisation était possible à l'intérieur d'un ensemble donné (rythme de progression, méthodologie, correction, thèmes abordés), l'analyse a montré que, pour 39/59 des cours (66,1%), le degré d'individualisation était nul.

On ne peut que déplorer cet état de fait, l'individualisation pouvant être un facteur important de l'apprentissage autonome.

Les remarques suivantes s'appliquent donc aux 20 autres cas (33,9%). Auparavant, le tableau ci-joint donne la distribution de ces 20 cours dans les 4 cases correspondant aux quatre facteurs pris en compte sans distinguer, pour chacun d'eux, si l'individualisation a été jugée médiocre, moyenne, bonne ou excellente par l'analyste. Naturellement un même cours peut figurer dans plusieurs cases.

rythme de progression	méthodologie	correction	thèmes abordés
7	5	2	9

3.1 : <u>Les domaines de l'individualisation</u> :

3.1.1 : le rythme de progression

Il s'agit, pour l'apprenant, d'avoir la possibilité d'accélérer ou de ralentir ce rythme en consacrant, pour chaque étape, plus ou moins de temps à des activités d'exploitation des unités ou des exercices d'accompagnement. De cette manière, comme le disent les auteurs d'une méthode :

"A votre rythme vous construisez votre progression." (56)

Sept cours semblent offrir cette souplesse à des degrés divers :

. soit en présentant un choix entre plusieurs ensembles d'exercices de volume différent,

. soit en proposant des exercices supplémentaires inclus dans le matériel pédagogique lui-même ou suggérés par un professeur-conseiller (cas d'un apprentissage en autodidaxie où certains devoirs sont corrigés par un enseignant).

3.1.2 : la méthodologie

Lorsqu'elle est individualisée, elle implique que, pour une même étape de l'acquisition, l'apprenant peut choisir entre des matériaux faisant appel à des procédures d'apprentissage différentes.

On peut signaler, parmi les cinq exemples relevés, deux tentatives intéressantes à cet égard :

. Dans un cas (21), on propose soit d'utiliser les documents en anglais préparés pour l'étude de cette langue, soit d'avoir recours, parallèlement, à des documents traduits et à des explications en français. On invite aussi à travailler, soit en utilisant l'écoute seule, soit en accompagnant cette écoute de la lecture des fiches prévues à cet effet.

. Dans l'autre (17), le choix se situe entre une exploitation plus ou moins poussée de documents visuels, sonores et écrits.

3.1.3 : la correction

Une individualisation de la correction des exercices et tests oriente l'apprenant vers une information supplémentaire ou des activités différenciées en fonction de la nature des fautes commises. Ce procédé est utilisé couramment en enseignement programmé. Mais il a déjà été signalé qu'un nombre très limité de cours du corpus faisaient appel à ces techniques. Dans un des deux ensembles où la correction est individualisée, on trouve des consignes comme :

"Pour chaque unité, avant de passer aux exercices écrits, il y a un test Q.C.M. complémentaire sur le contenu de la leçon... Si vous avez fait au maximum une faute, continuez en vous conformant à l'instruction nº 12. Si vous avez fait plus d'une faute, reportez-vous à l'instruction nº 4 et retravaillez la leçon." (18)

L'autre fait appel (bien qu'il s'agisse d'un apprentissage en autodidaxie) aux conseils et compléments fournis par un professeur, certains devoirs pouvant être envoyés à la correction (3).

3.1.4 : les thèmes abordés

L'individualisation peut intervenir ici de deux façons différentes :

- Pour une même étape de l'acquisition, l'apprenant peut choisir entre des matériaux élaborés autour de centres d'intérêt différents. Cette possibilité n'a pas été signalée comme telle par les analystes. En revanche ils ont mentionné au moins deux fois une variante consistant à offrir à l'apprenant un choix de thèmes cohérent en fonction de la sélection de certaines parties ou unités du cours :

"Il existe un choix de chapitres à effectuer selon les besoins et les intérêts de l'apprenant." (35)

"Les textes sont divisés en trois catégories : Presse, Auteurs et Divers. L'apprenant peut choisir." (51)

- L'autre manière d'individualiser les thèmes consiste à les faire correspondre très exactement aux buts annoncés par les auteurs dans le cas d'un cours de Spécialité (techniques, affaires etc.). On trouve alors souvent, de la part des analystes, des qualificatifs comme "correct" ou même "excellent", ce qui tendrait à prouver que les cours de Spécialité étudiés correspondent assez bien sur ce point aux objectifs qu'ils se fixent.

3.1.5 : le test d'orientation

Une question complémentaire portait sur l'existence d'un test d'orientation ou de placement au début du cours, sauf, naturellement pour les méthodes de Débutants. Ce test pourrait permettre à l'apprenant de déterminer son niveau et de se limiter aux parties de l'ensemble correspondant à ses acquisitions antérieures et à ses besoins. Sur les 27 cours I/A et S, et donc sans tenir compte de certains ensembles D/FD dont le niveau terminal est, en fait, intermédiaire, seuls 6 (22,2%) sont dans ce cas, ce qui paraît insuffisant, comme était regrettable l'absence, signalée antérieurement, de tests réguliers à l'intérieur même des matériels pédagogiques.

3.2 : <u>L'originalité dans la mise en oeuvre de l'individualisation</u>

Indépendamment des points étudiés, on pouvait espérer trouver dans le corpus un certain degré d'originalité dans la mise en oeuvre même de l'individualisation. Etant donné le petit nombre de cours

contenant des éléments d'apprentissage individualisé (20/59), il ne fallait pas s'attendre à une très grande richesse. Effectivement, les analystes n'ont retenu que 7 cas (soit 11,8%). Parmi eux trois semblent intéressants en raison des formules proposées, les autres n'offrant aucune originalité propre en ce qui concerne le domaine considéré.

Le premier (51) offre une combinatoire entre deux niveaux de travail (moyen et avancé) et trois centres d'intérêt différents qui se développent parallèlement. Il n'est peut-être pas inutile d'ajouter qu'il s'agit d'un ensemble "mixte" (cours de langue et guide pratique de voyage).

Le second (65) présente une souplesse plus grande encore. Conçu sous forme modulaire, il se compose de "programmes" utilisables séparément ou de manière combinée, l'apprenant définissant lui-même sa charge d'apprentissage en fonction :

. d'un questionnaire d'entrée sur ses études antérieures en langue,
. de son niveau (2 "degrés" : moyen et supérieur et 3 échelons par "degré"),
. des thèmes spécialisés proposés par chaque programme (commerce, affaires, publicité...)
. de sa préférence pour l'étude de l'anglais britannique ou américain.

Le troisième (17) bien que se présentant sous la forme compacte habituelle (livre paginé + cassettes ordonnées), est, en fait, construit sur une stratification hiérarchisée qui permet plusieurs cheminements. Alors qu'un cours ordinaire se développe linéairement, unité après unité selon le schéma

A ---> B ---> C etc.

le parcours suivi ici par l'apprenant aura plutôt un tracé sinusoïdal

A ---> B ---> C

(les boucles correspondant à une exploitation plus ou moins grande et diversifiée du contenu de chaque unité).

Dans ce cas précis les deux axes de construction se développent ainsi

. verticalement

de la compréhension à l'expression simple puis complexe,

. horizontalement

du concret à l'abstrait,
du plus simple au plus difficile,
du visuel + sonore au sonore seul.

Certains ensembles existants prévus pour un enseignement collectif utilisent une approche analogue (avec d'autres éléments sur les axes horizontaux et verticaux) mais la tentative mérite d'être soulignée pour un apprentissage autonome.

4 - DEGRE D'ORIGINALITE (Grille V)

Seuls seront examinés les éléments d'originalité des supports (V1) et de l'appareil pédagogique (V2), les autres rubriques correspondant à cette partie de la grille (V3 mise en oeuvre de l'individualisation, V4 organisation de la semi-autonomie et des systèmes) étant traitées ailleurs, comme cela a déjà été signalé.

Il faut insister tout d'abord ici sur le caractère extrêmement subjectif des observations ou jugements en matière d'originalité, subjectivité reconnue par les analystes eux-mêmes. Et l'on a pu constater, en effet, des divergences d'appréciation considérables sur des points analogues signalés dans les grilles ou sur des cours traités "en double" dans deux pays ou pour deux langues différentes.

Il a donc été intéressant de noter les descriptions ou opinions dans ce domaine mais il n'a pas été jugé possible, comme prévu à l'origine, d'inclure le facteur "ORIGINALITE" dans une étude typologique comparative (cf chapitre 6).

Les analystes ont cependant défini, pour chaque cours et avec les critères dont ils disposaient, un degré d'originalité global en cinq points puis effectué, comme il leur était demandé (cf grille VI), une réduction en trois catégories.

A titre indicatif, voici la répartition des 80 cours du corpus dans ces catégories :

1 - degré d'originalité nul ou faible	:	44
2 - degré d'originalité moyen	:	29
3 - degré d'originalité assez ou très élevé	:	7
		80

On ne peut attacher une trop grande signification à ces chiffres mais on peut toutefois relever la très petite proportion (8,75%)

d'ensembles qualifiés de vraiment originaux et le pourcentage considérable (55%) de ceux jugés sans originalité.

4.1 : L'originalité des supports :

Il faut entendre ici par "supports d'apprentissage" non seulement

. les supports matériels proprement dits (ex : livre, disque, cassette...)

mais aussi

. les équipements techniques permettant de les utiliser (ex : platine tourne-disque, magnétophone...)

les uns conditionnant en partie évidemment les autres.

Seront considérés comme non-originaux parce que communément rencontrés (cf chapitre 4.1) :

- le livre		
- le disque	et	- la platine tourne-disque
- la bande magnétique ordinaire et la cassette si elles ne contiennent que les enregistrements des cours avec ou sans bruitages	et	- le magnétophone simple à bandes ou à cassettes
- la diapositive	et	- la visionneuse ou le projecteur de vues fixes

Par ailleurs, les analystes n'ont pas trouvé, dans le corpus, d'exemples d'emploi :

- du film fixe et du transparent (du moins en autodidaxie car les dessins ou images se présentent alors sous forme de reproductions dans un livre ou de diapositives),
- du vidéo-disque,
- de la carte perforée pour terminal d'ordinateur.

Cela étant, les originalités suivantes ont été relevées (certaines d'entre elles ont déjà été mentionnées à propos d'autres points) :

a) rappel :

- la présentation d'une méthode en fascicules hebdomadaires avec une cassette tous les quatre fascicules (4)
- la présentation en "Kits" (8 cas)
- l'achat fortement recommandé, voire indispensable, d'un magnétophone et d'accessoires d'une marque donnée, choix considéré par

les promoteurs du cours comme particulièrement adapté pour le travail avec leurs bandes ou cassettes (type B ou C) (41) et (46)

- la cassette A.A.C. avec parfois, en corollaire, le choix plus ou moins imposé d'un magnétophone A.A.C. spécifique en vente dans le commerce (22) (55) ou fabriqué et diffusé par les promoteurs du cours (1) et (24).

b) autres :

- des cassettes ou bandes enregistrées à volume normal avec, en surimpression dans certaines plages de silence, les traductions lues "sotto voce" (75)
- des cassettes ou bandes contenant d'autres enregistrements que le cours proprement dit
  ex : enregistrements radiophoniques à emprunter, sans frais, à une bibliothèque sonore (64)
- une cassette vierge destinée à un travail personnel de l'apprenant sur conseils précis (65) ou à ses enregistrements pour envoi à un centre et correction de sa prononciation (63) (69)
- le magnétophone avec variation de vitesse de reproduction des enregistrements sans déformation du timbre, cela au gré de l'utilisateur mais dans certaines limites (55)
- le diapositif STILLITRON (70). Indépendamment de livres et de cassettes, ce système utilise :
  . un "correcteur analyseur de réponse, circuit imprimé, nickelé anodisé" consistant en une plaque électronique avec voyants vert et rouge à placer sous les feuilles d'exercices. L'apprenant effectue sa sélection (choix binaire) à l'aide d'un stylet spécial,
  . un "vocaliseur" à disposer à une distance d'un mètre et à brancher à la fois sur le magnétophone et les écouteurs. L'apprenant peut alors entendre sa propre voix (effet audio-actif à réglage séparé),
- le film animé sonore : un cours sous cette forme apparemment conditionné en cassettes semble être utilisé en Espagne (29). En l'absence de détails, il est malheureusement impossible d'avoir une idée de son contenu,
- la bande vidéo (cours faisant suite à (1) et (24)). Il s'agit de cassettes vidéo pré-enregistrées (type V.C.R.) prévues aussi bien pour un enseignement collectif qu'un apprentissage autonome. Le coût actuel des magnétoscopes et des bandes vidéo restreint

évidemment aujourd'hui l'emploi de ces auxiliaires à un petit nombre d'apprenants. Mais le progrès technologique amènera peut-être, à plus ou moins long terme, une diminution sensible du prix d'achat. Et l'on peut aussi concevoir des prêts individuels des appareils et des cassettes à l'intérieur de centres, organismes, firmes etc.

Ce système vidéo s'intègre d'ailleurs ici dans un cours multi-média de niveau avancé comprenant aussi des livres, des cassettes son et des reproductions photographiques de certains plans. En effet les enregistrements vidéo (noir et blanc) sont ceux de films copiés sur bandes. L'idée est neuve et le bénéfice pour l'apprenant sans doute grand à condition (ce qui n'est pas le cas dans cet exemple) que soit très précisément élaborée une exploitation pédagogique spécifique du film ou du programme de télévision authentique non conçu à l'origine à des fins d'enseignement et que soient aussi clairement définies les modalités d'utilisation des possibilités offertes par l'outil vidéo (avance rapide, retour arrière, arrêt sur l'image etc.) en matière d'apprentissage de langues vivantes.

Ce bilan critique de l'originalité des supports peut paraître, au total, assez pauvre. Cela peut s'expliquer par le fait que, d'une manière générale, les moyens audio-visuels sont peut-être plus utilisés dans l'apprentissage des langues que dans certains autres apprentissages et ce qui était original il y a dix ans ne l'est plus aujourd'hui. L'intégration de l'image animée et sonore dans le travail autonome reste cependant à faire.

4.2 : L'originalité de l'appareil pédagogique

Si l'on en juge d'après les 80 exemples du corpus, la structure la plus communément rencontrée pour un cours de langue en apprentissage autonome est la suivante :

a) niveaux D/FD et I/A

- découpage en unités plus ou moins longues,
- chaque unité (reliée aux autres par le contenu et la progression) se présentant de manière relativement indépendante et proposant
  - un sketch (dialogue) qui est la base de l'exploitation, sketch enregistré (éventuellement avec bruitages) et reproduit par écrit,

. des exercices de type structural ("drills") ou formel (manipulation d'éléments grammaticaux et lexicaux), oraux et/ou écrits,
. des explications lexicales et grammaticales,

- dans certains cas :

. des traductions (totales ou partielles)
. des illustrations non fonctionnelles (photos, dessins) c'est-à-dire sans rapport direct avec les contenus présentés ou non utilisées dans l'exploitation ;

b) niveau 3

A côté de certains éléments cités ci-dessus, on trouve les variantes suivantes :

- des textes descriptifs ou narratifs à la place des sketches,
- des reproductions de documents techniques en liaison avec la spécialité étudiée,
- un lexique systématique avec traduction.

Sans juger de l'efficacité d'une telle présentation, il sera admis que ce schéma n'a rien d'original.

Les éléments d'originalité du matériel pédagogique relevés par les analystes se situent donc soit dans des variations sur des points précis soit dans des innovations intéressantes. Comme on le verra, dans de nombreux cas, ces éléments ne sont pas vraiment "originaux" au sens de totalement nouveaux. Et toutes les "trouvailles" (dont certaines sont des re-découvertes) ne sont pas heureuses. Elles ont cependant été signalées car elles diversifient le schéma commun et statistiquement banal décrit plus haut.

Un certain nombre de ces éléments ont déjà été mentionnés dans ce chapitre à propos, par exemple, des supports, de la charge d'apprentissage, des instructions, du guidage psychologique, du matériel de référence, des exercices, du contrôle, des révisions ou de l'individualisation.

La liste suivante, non exhaustive, regroupe les autres en deux catégories :

. ceux ayant trait à la présentation des unités
. ceux ayant trait à l'exploitation des unités.

Nous avons cru utile d'affecter chacun de ces éléments considérés comme "originaux" d'une appréciation sur sa validité pour

l'apprenant lors d'un apprentissage autonome. Cette appréciation, qui comporte une certaine part de subjectivité, a été codifiée ainsi :

(+) bonus certain
(?) apport indéterminé, l'état actuel des connaissances ne permettant pas de trancher
(-) ajout dangereux, voire nuisible
ou absence significative d'un des facteurs du schéma standard.

Sauf précisions contraires, les cours donnés en référence ne constituent pas forcément des cas uniques du point cité. Ils ne sont que des exemples particulièrement représentatifs. Il faut ajouter enfin qu'un élément noté (+) ne sera parfois bénéfique pour l'apprentissage que s'il n'intervient pas de manière massive dans l'ensemble considéré.

a) présentation des unités :

- la définition des objectifs
  . (+) objectifs bien explicites pour l'apprenant, globalement et par parties (15)
  . (+) matériaux différents (bien qu'utilisant les mêmes thèmes) selon les objectifs choisis (compréhension ou expression), ces matériaux étant, par exemple, des textes suivis, des dialogues et des dessins (17)
- la présentation matérielle et la mise en pages
  . (+) excellente mise en pages (rapport texte/dessins/photos) accompagnée d'une recherche graphique exceptionnelle (4)
  . (+) buts de l'unité rendus clairs par un cadre de couleur (4)
  . (+) dessins noirs et blancs avec focalisation du centre d'intérêt par la couleur (4)
  . (?) mots de haute fréquence en caractères différents (12)
  . (?) mots nouveaux imprimés en caractères gras (21)
  . (+) correction des exercices disposée à l'envers (23)
  . (?) points grammaticaux importants imprimés en énormes caractères (37)
- les dialogues ou les textes
  . (?) histoire continue se développant en épisodes d'un bout à l'autre du cours (4) (73) (76) (77)
  . (?) prise en charge psychologique intégrée dans les textes mêmes servant de support à l'apprentissage (41)

- l'humour

  . (+) humour des dialogues (19) (33) (77)
  . (?) humour général du ton (instructions, guidage) (65)
  . (?) humour des voix (4) (65)
  . (+) histoires drôles (14) (41) et "limericks" (15)
  . (+) humour des dessins (6) (38) (39) (41) (54)

- la phonétique, la grammaire, le lexique

  . (?) présentation en deux parties bien distinctes dansle cours même : chapitres entiers d'abord consacrés à la phonétique puis au lexique et à la grammaire (7) (40)

  phonétique

  . (+) introduction de groupes de sons par familles de mots sélectionnés (44)

  lexique

  . (+) vocabulaire en images (37)
  . (+) présentation d'un vocabulaire très familier, voire argotique ou osé (75)
  . (?) mots à répéter par groupes de sons (14) (21)

  grammaire

  . (?) décalage entre la présentation d'un point de grammaire et son explication (la démarche étant : imprégnation + explications partielles + explications plus systématiques) (14)
  . (?) grammaire présentée en premier, le dialogue étant un point d'aboutissement (7)

- la traduction littérale

  . (-) mentionnée dans 6 cas sous des formes diverses (9) (14) (19) (21) (23) (41), elle est souvent entre ( ) // ou [ ] , l'utilisation de ces signes variant d'ailleurs d'un cours à l'autre mais l'idée commune étant d'indiquer des "éléments inutiles ou différents" dans la langue de l'apprenant, des "éléments qui rendent l'expression claire" ou des "traductions déjà vues" mais avec d'autres mots dans des contextes différents.

    Voici quelques exemples :

    Are the prices low?
    Les prix sont-ils bas ? (sont les prix bas ?) (14)

Certainly, I am coming.
Certainement, je vous suis (litt. je viens). (19)

Every other day.
(Chaque autre jour) tous les deux jours. (23)

A : No me disgusta el aceite.
L'huile ne me déplaît pas.

B : A mi me marea, en mi pais se usa solo mantequilla.
Et moi (à moi), elle m'écoeure ; dans mon pays on ne se sert que de beurre (s'emploie seulement beurre). (41)

Les justifications données pour une utilisation systématique de ce mot-à-mot ne paraissent guère convaincantes :

"Pour faciliter votre tâche nous vous donnons la traduction française du texte de nos scènes... Lorsque (cette dernière) s'éloigne un peu trop du texte anglais, nous vous donnons, entre parenthèses, précédée de la mention LITT., la traduction littérale." (19)

"Nous ne cherchons pas à vous donner une traduction en excellent français (ce qui nous éloignerait trop de l'anglais) mais plutôt à vous faire bien sentir la construction anglaise." (14)

- la variété ou l'absence de variété

. (+) cours composé d'extraits de plusieurs autres cours recombinés. (33)
. (+) même thème traité sous diverses formes
dialogues + documents + étude technique (2)
texte suivi + dialogue + dessin humoristique (3)
monologue + sketch + conversation + illustration + résumé (18)
extraits de journaux + photos + textes (74)
. (?) variété consciemment entretenue au niveau de la surprise créee (interruptions, commentaires humoristiques, plaisanteries, ruptures de ton...) (65)
. (-) prédominance quasi absolue du style descriptif pour des Débutants (1)
. (-) recours presque exclusif aux dialogues pendant très longtemps (4)
. (-) emploi dominant de la traduction (41)

- le visuel

  . (?) bonshommes fil de fer accompagnant systématiquement chaque phrase (1)
  . (?) dessins en filigrane sous le texte (19)
  . (+) dessins et photos au lieu de traduction (69)
  . (+) dessins humoristiques authentiques servant de support aux unités, soit isolés (17) soit en séquences (24)
  . (+) dessins humoristiques fabriqués illustrant, avec un sens différent, une phrase vue dans un autre contexte (41)
  . (+) bandes dessinées épisodiques (52) ou systématiques (6)
  . (+) photographies (couleurs) fonctionnelles pour l'étude de la langue et de la civilisation (4) (72)
  . (+) photos et diagrammes pour la phonétique (35)
  . (+) symbolisation visuelle des activités à effectuer (4) (14) (23)

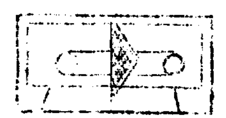
travail avec cassette, livre ou cassette et livre

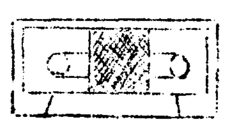






enclcnchement et arrêt des cassettes

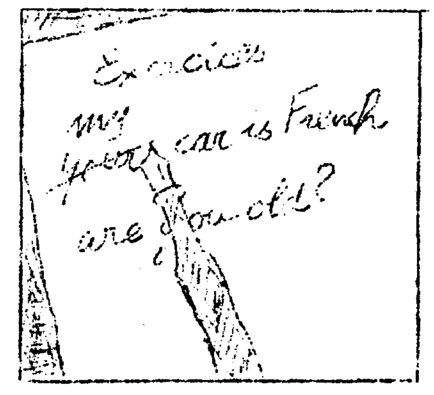




exercices oraux ou écrits







- le sonore

  . (-) accélération progressive de la vitesse d'élocution. Ce procédé se trouve dans quatre cours (3) (14) (18) (21) et doit théoriquement faciliter l'accès à la compréhension orale

    cf "Au début, le rythme est très lent, les phrases très simples, pour permettre à ceux qui n'ont aucune notion de la langue de comprendre et de suivre facilement. Le rythme s'accélère progressivement pour atteindre celui de la conversation courante." (18)

    En fait, le résultat est souvent un débit artificiel pour les parties "ralenties".

  . (+) variante plus intéressante : dictées à trois vitesses avec trois séries de lignes prévues (A, B, C) (15)

- la simulation d'une communication réelle

  . (+) simulation à partir des thèmes traités (commerce, affaires...) (2) (36) ou études de cas (56)
  . (+) caractère plus naturel des exercices structuraux évitant les échanges mécaniques ; par exemple, pour 2 personnages : A-B-B-A etc.
  . (+) exercices structuraux contextualisés (2) (56) ou pris en charge par les personnages mêmes de l'histoire (4)

  . (+) jeu de rôles successifs à propos des mêmes séquences (24)

- le matériel complémentaire

  . (+) publicités réelles (4)
  . (+) extraits de presse (74)
  . (+) statistiques (51)
  . (+) proverbes et maximes hors textes (40) (41)

b) exploitation des unités

- l'étude d'éléments de civilisation, d'histoire ou de géographie

  . (+) civilisation d'un pays dans ses traits généraux (6) (22) (40) (69)
  . (+) étude plus spécifique d'un pays (cas d'une même langue parlée dans plusieurs)

    ex : le Royaume Uni (43) (77)
    les Etats-Unis (12) (51) (76)

. (+) points précis de la vie sociale, politique, économique (20)
. (+) points précis de la vie quotidienne (12) (14) (18) (38) (42)
. (+) histoire (31) (43) (51), géographie (43) (51)
. (-) mauvaise description parce que représentation démodée (vie sociale, moeurs) (14) (21) (43) (46) ou fausse dans le détail (19)
. (-) éléments visuels de civilisation d'un pays (détails) illustrant des textes ou dialogues destinés à l'apprentissage de la langue d'un autre pays (cas de certains cours multi-langues avec illustrations communes) (23) (24)

- la progression ou l'absence de progression

. (?) progression totalement atomisée en petits items (61)
. (-) absence de progression (juxtaposition anarchique) (19) (32)

- techniques d'acquisition du vocabulaire et de la grammaire

vocabulaire

. (+) travail initial à partir d'items déjà connus de l'apprenant débutant car familiers dans sa langue
ex : pour l'anglais étudié par un francophone : tea, please, best, match, girl, London etc... (21)
. (+) reprise du même vocabulaire dans d'autres contextes avec exploration du champ sémantique (48)
. (+) lecture d'une liste de mots + écoute d'un dialogue les contenant + questions + exercices à trous (2)
. (+) textes enregistrés avec des blancs sonores que l'apprenant est invité à remplir avec des mots acquis précédemment (13)
. (+) lecture d'une phrase contenant du vocabulaire scientifique + pause permettant l'analyse + question + corrigé partiel + pause permettant la traduction + traduction (16)
. (?) exercices de traduction graduée, du mot à la phrase (5)
. (-) surcharge lexicale constante et systématique par unité (48)

grammaire

. (+) grammaire en images ou visualisée (21) (47)
. (+) explication de la métalangue grammaticale utilisée (7) (21)

- le travail oral

. (+) textes courts ou exercices enregistrés mais non transcrits ou transcrits partiellement pour stimuler l'attention de l'apprenant, le contenu présenté tenant compte de son acquis (15) (65) (72)

. (+) micro-dialogues ou courts passages de dialogues parallèles variés (30) (31)
. (+) entraînement au travail dans des registres de langue différents (émotionnels, affectifs) (26) ou en utilisant des fonctions de discours (60)
. (-) pratique d'une langue artificielle ou peu naturelle (14) (21)
. (-) risque de blocage de l'expression orale en raison de la place excessive donnée à la lecture (14) (16) ou à la traduction (41) (48)

- les exercices

. (+) explications précises des objectifs des exercices (36)
. (+) exercices structuraux de type "ouvert" (80)
. (+) exercices oraux préparés par écoute d'enregistrements sélectionnés (15)
. (+) exercices en images (64)
. (+) lectures préparées et soigneusement graduées (25) ou tirées de textes authentiques après travail préparatoire (21) (46)

- les autres types d'exploitation

. (+) questions sur documents réels (publicités, lettres d'affaires, cartes, tableaux etc.) (4) (49) (62)
. (+) travail sur les nombres (manière d'écrire ou lire des numéros) (56)
. (+) travail sur l'orthographe (groupes de lettres), la ponctuation (62) (77)
. (+) contrôle de l'acquis lexical sous forme de tests d'auto-évaluation (39)
. (+) mots croisés (69)
. (+) devinettes (42)
. (+) chansons (4) (46) (65) avec musique correspondante (43)
. (+) problèmes et jeux de langage (42)

- la recherche d'une implication plus profonde de l'apprenant

. (?) appel à partager une vision généreuse mais idéaliste de l'apprentissage des langues

"Le riche et le pauvre pourront également apprendre les langues modernes." Cette étude se fera non seulement dans

les villes mais aussi dans "les villages où il y a tant de belles intelligences à féconder." Tous pourront ainsi "puiser à la source bienfaisante de l'instruction." (48)

. (+) demande de jugement critique global à l'égard du cours étudié (14)

. (+) encouragement à formuler des commentaires personnels sur l'apprentissage à l'aide du cours utilisé et à tenir un journal de bord (43) (51) (54)

Comme, on le voit, tous ces éléments sont d'inégale importance et leur validité plus ou moins grande pour l'apprenant.

Naturellement, les auteurs et promoteurs des cours considérés n'ont, dans l'ensemble, pas voulu d'une originalité gratuite, même si, au bout du compte, certaines initiatives s'avèrent douteuses ou franchement dangereuses. Il est clair que tous ont souhaité aider l'apprenant dans son apprentissage de manière plus originale :

- en lui expliquant mieux son itinéraire (définition des objectifs, progression...)
- en lui donnant des conseils (instructions, guidage...)
- en lui proposant des matériaux plus adaptés (diversification des contenus, différenciation des activités...)
- en lui facilitant la tâche (gradation des difficultés, explications, transitions entre L1 et L2 constituées par des transcriptions phonétiques, des traductions littérales, des débits plus ou moins ralentis...)
- en éveillant sa curiosité et en stimulant son attention (disposition du cours, présentation visuelle et sonore, variété à tous les niveaux, humour...)
- en le mettant davantage en condition (contextualisation, exposition à des situations de discours...)
- en essayant de le faire participer aussi activement que possible (activités orales et écrites, jeux...)
- en élargissant son apprentissage (présentation de la civilisation et de la culture de pays étrangers en liaison avec les langues étudiées...).

La recherche doit se poursuivre dans ce domaine. Heureusement, l'imagination pédagogique est loin d'être épuisée.

IV - ANALYSE DES REPONSES : 1. MANIABILITE

1.1 : SUPPORTS ET COUTS

- coûts des cours : à intégrer comme facteur de typologie
- support papier :
  . à part le manuel, variations considérables d'un cours à l'autre (éléments séparés ou regroupés, d'un format en général plus grand que celui des livres de poche)
  . lisibilité et présentation graphiques très inégales
  . 8 exemples sur 80 de "kits" = mallettes groupant documents écrits et supports sonores dans un coffret portable = formule intéressante mais assez mal exploitée
- support sonore :
  . présent dans la grande majorité des cas (69/80 = 86,25%) sous une forme ou une autre mais loin d'être considéré toujours comme absolument indispensable
  . 30 cours/80 = 43,5% offrent un choix de supports (bandes, cassettes, disques)
  . cassette = support le plus fréquent (49/69 = 71%) - bonne correspondance avec les besoins des apprenants autodidactes - écoute parfois améliorée (stéréophonie, DOLBY) mais 18 cas/ 69 seulement = 26% de cassettes A.A.C. : insuffisant
  . bande magnétique : cours mixte pour travail collectif (laboratoire de langues) et travail autonome
  . disque, support peu commode, en voie de disparition
- image projetée et audio-visuel
  . 3 cas d'adaptation de méthodes audio-visuelles intégrées
  . absence de recours à l'image animée sonore (film, vidéo)

1.2 : TEMPS DE TRAVAIL (pour les 59 cours d'autodidaxie)

Elément assez difficile à apprécier - 3 catégories

. temps (3) = important (>150 heures) = 13 cours (22%) justifié à la rigueur pour D/FD (11 cours/32) si soutien pédagogique important

. temps (2) = moyen (de 51 à 150 heures) = 29 cours (49,1%) convient à D/FD et à I/A, un peu moins à S. Tendance confirmée par le corpus.

. temps (1) = réduit (<de 50 heures) = 17 cours (28,8%) convient à I/A et S, insuffisant pour D/FD. Tendance confirmée par le corpus.

1.3 : QUANTIFICATION DU CONTENU (80 cours)

= lexique (nombre de mots) + grammaire (structures)

Evaluation parfois difficile - 3 catégories (en répertoriant ensemble lexique et grammaire

- catégorie (3) charge lourde = 18 cours (22,5%)
- catégorie (2) charge moyenne = 40 cours (50%)
- catégorie (1) charge légère = 22 cours (27,5%)
  - majorité des cours (53/80 = 66,25%) : charge équilibré (grammaire et lexique de "poids" équivalent) correspondant aux besoins des apprenants
  - niveau D/FD : les 3 catégories sont représentées
  - niveau I/A : contenu équilibré en (2) ou (3) ou privilégiant le lexique
  - niveau S : contenu équilibré surtout en (1) et (2)

IV - ANALYSE DES REPONSES : 2. ADAPTATION AU TRAVAIL AUTONOME

2.1 : CARACTERISTIQUES GENERALES

- guide d'utilisation pédagogique (ordre des activités, temps, rythme...)
  - . Nécessité d'un tel guide sinon risque, pour l'apprenant, de ne pas travailler efficacement
  - . commentaires au seul niveau du rythme
- prise en charge psychologique (aspect du matériel, répartition de la charge d'apprentissage, explication des objectifs, encouragements et mises en garde...)
  - . nombreux encouragements et mises en garde mais ton souvent assez naïf et faussement psychologique
- guide d'utilisation pédagogique) = GUIDAGE (80 cours)
  + prise en charge psychologique)
  - . catégorie (3) (supérieure) = 11 cours (13,75%)
  - . catégorie (2) (moyenne) = 36 cours (45%)
  - . catégorie (1) (inférieure) = 33 cours (41,25%)
- . guidage insuffisant dans l'ensemble avec un peu plus de guidage 3 pour D/FD mais 34,8% des cours D/FD = guidage 1 (insuffisant). Près de la moitié des cours I/A (45%) et S (53%) : aussi guidage 1
- . dans l'ensemble importance à peu près égale des deux éléments du guidage
- . lorsque déséquilibre, cours D/FD = davantage de prise en charge psychologique, cours I/A et S = davantage d'instructions
- . absence quasi-totale de conseils pour un travail à faire au-delà des cours ou d'indications sur apprentissage d'une langue seconde
- variété dans présentation des éléments linguistiques nouveaux (registres, textes et exercices, média...) (80 cours)
  - . très souhaitable (surtout au-delà du niveau D/FD mais même pour ce niveau)
  - . or, dans majorité des cas : structure monolithique et aucune variété dans registre et types de langues (6/80 cours = 7,5% : variété importante mais 46/80 = 57,5% : variété nulle ou faible dont 40% des cours I/A et 35,2% des cours S)

2.2 : MATERIEL DE REFERENCE

- lexique (80 cours)
  - . utilité d'un lexique récapitulatif, avec référence aux occurrences et d'un lexique par unité (= lexique "complet")
  - . 29/80 cours = 36,25% dans ce cas mais
    20/80 cours = 25% : aucun lexique - les autres : listes récapitulatives OU par unité OU sélectives

. traduction : système le plus utilisé

. lexique "complet" par niveau

- D/FD : 37,2% (insuffisant)
- I/A : 10%
- S : 29,3%

- grammaire (80 cours)

. globale ou par unité d'apprentissage

. 17/80 cours = 21,25% : aucune grammaire

. explications par unité d'apprentissage plus fréquentes que grammaire globale (formule satisfaisante pour apprenants isolés si présence d'un index complet avec renvoi aux unités, ce qui n'est pas toujours le cas)

. grammaire plus présente dans cours D/FD que dans cours I/A et S (moitié des cas seulement)

- phonétique (80 cours)

. aide sur ce plan très souhaitable (avec modulation selon langues de départ et langues cibles)

. 27/80 cours = 33,75% : aucune explication phonétique

. 9/53 cours = 17% : indications pour transcription, accentuation et intonation

. intonation : facteur généralement négligé

. 51,2% des cours D/FD : soutien complet ou quasi-complet - pour I/A et S : moitié des cours : aucune place donnée à la phonétique

2.3 : EXERCICES (80 cours)

. très souvent exercices de traduction seule

. difficulté de concilier exercices "ouverts" et "corrigés fournis" (mais éléments de réponse : souhaitables)

. 6/80 cours = 7,5% : aucun exercice

. autres cours : exercices assez ou très nombreux avec corrections assez systématiques mais variété insuffisante

. sur 80 cours : 34 seulement (= 42,5%) : exercices à la fois nombreux, variés et corrigés - les autres (= 57,5%) : non satisfaisants à cet égard

. peu de différences par niveau pour nombre - cours S : exercices plus variés que I/A ou D/FD - 1/3 des cours S : aucun corrigé

2.4 : TESTS (80 cours)

. peu de cours proposent des tests : 15/80 cours = 18,75% (proportion insuffisante)

. 21% des cours D/FD comportent des tests périodiques - 25% des cours I/A et 6% des cours S : tests uniques ou périodiques

. tous les tests proposés : de type "externe" : par rapport à contenus et normes fixés de l'extérieur

2.5 : REVISION (80 cours)

- assez négligée : 26/80 cours = 32,5%
- plus de révision pour cours D/FD que pour cours I/A ou S, ce qui paraît normal

2.6 : NOUVEAUX CRITERES D'ADAPTATION ET RESULTATS D'ENSEMBLE

- Nécessité de moduler les critères selon les niveaux

- Cours D/FD (43) : critères de la grille moins variété
  - 9 cours = 20,9% : non ou peu adaptés
  - 21 cours = 48,8% : assez adaptés
  - 13 cours = 30,2% : bien adaptés
- cours I/A (20) : critères de la grille moins prise en charge psychologique, matériel de référence, révision
  - 7 cours = 35% : non ou peu adaptés
  - 11 cours = 55% : assez adaptés
  - 2 cours = 10% : bien adaptés
- cours S (17) : critères de la grille moins prise en charge psychologique, grammaire, phonétique, variété des exercices, tests, révision
  - 6 cours = 35,2% : non ou peu adaptés
  - 9 cours = 52,9% : assez adaptés
  - 2 cours = 11,8% : bien adaptés

- proportion des cours vraiment bien adaptés pour les trois niveaux : inférieure à 1/3 : insuffisant
- cours D/FD : dans l'ensemble (80%) assez ou bien adaptés
- cours I/A et S : relativement moins adaptés (peut-être parce que conçus aussi pour utilisation collective)

IV - ANALYSE DES REPONSES : 3. AUTONOMIE ET INDIVIDUALISATION

(autodidaxie seulement : 59 cours)

. faible degré d'individualisation général : pour 33/59 cours = 66,1% : degré nul, pour les autres : éléments isolés

3.1 : DOMAINES DE L'INDIVIDUALISATION

- rythme de progression (7 cours)
  . choix entre plusieurs ensembles d'exercices de volume différent
  . choix d'exercices supplémentaires
- méthodologie (5 cours)
  . documents d'apprentissage en L2 ou en L2 et L1
  . exploitation plus ou moins poussée de documents visuels, sonores et écrits
- correction (2 cours)
  . orientation vers information supplémentaire
- thèmes abordés (9 cours)
  . centres d'intérêt différents pour même étape ou choix de thèmes cohérent en fonction de la sélection de certaines parties du cours
  . correspondance entre thèmes et buts annoncés (cours S)
- tests d'orientation (pour I/A et S) (6 cours)
  proportion insuffisante

3.2 : ORIGINALITE DANS MISE EN OEUVRE

. combinatoire entre deux niveaux de travail (moyen et avancé) et trois centres d'intérêt différents parallèles

. structure modulaire par "programmes"

. stratification hiérarchisée permettant des cheminements diversifiés

IV - ANALYSE DES REPONSES : 4. DEGRE D'ORIGINALITE

. appréciation très difficile (subjectivité des analyses)

. impossibilité de conserver l'originalité comme facteur de typologie

. répartition en 3 catégories

(1) degré d'originalité nul ou faible : 44 cours

(2) degré d'originalité moyen : 29 cours

(3) degré d'originalité assez ou très élevé : 7 cours

soit 8,75% de cours vraiment originaux
et 55% de cours sans originalité

4.1 : <u>ORIGINALITE DES SUPPORTS</u> (80 cours)

. absence d'utilisation du film fixe, du vidéo-disque, de la carte perforée pour ordinateur

. équipements (ex : magnétophones à cassette A.A.C.) spécifiquement prévus pour cours correspondants

. enregistrements avec traduction "sotto voce"

. enregistrements complémentaires au cours (ex : radio)

. cassettes vierges pour travail personnel

. magnétophone avec variation de vitesse de reproduction

. dispositif STILLITRON

. bande vidéo (enregistrements de films)

4.2 : <u>ORIGINALITE DE L'APPAREIL PEDAGOGIQUE</u> (80 cours)

- <u>Originalité</u> : écart par rapport à structure la plus fréquemment rencontrée, c'est-à-dire

  . niveau D/FD et I/A : découpage en unités - progression - sketches enregistrés : bases de l'exploitation - texte des sketches - exercices structuraux ou formels - explications lexicales ou grammaticales - éventuellement traductions et illustrations

  . niveau S : en variante : textes descriptifs spécialisés - reproduction de documents techniques - lexique spécifique

- <u>éléments d'originalité</u>

  (appréciations, en partie subjective, sur l'apport, positif, négatif ou neutre) dans l'apprentissage global

- au niveau de la présentation des unités

  . définition précise et explicite des objectifs

  . présentation matérielle et mise en pages

  . humour

  . phonétique, grammaire, lexique (présentation)

. traduction littérale
. variété
. documents visuels
. enregistrements
. simulation et conditionnement à la communication
. matériel complémentaire

- au niveau de l'exploitation des unités
  . éléments de civilisation, d'histoire, de géographie
  . progression particulière
  . techniques d'acquisition du vocabulaire et de la grammaire
  . travail oral
  . exercices
  . autres types d'exploitation
  . recherche d'une implication plus profonde de l'apprenant
- <u>refus par les auteurs d'une originalité gratuite</u> (même si certaines réalisations paraissent hasardeuses)
- <u>originalité voulue comme aide à l'apprenant</u>
  . en lui expliquant mieux son itinéraire
  . en lui proposant des conseils
  . en lui fournissant des matériaux plus adaptés
  . en lui facilitant la tâche (ex : transcription phonétique, traduction littérale)
  . en éveillant sa curiosité
  . en le mettant davantage en situation
  . en sollicitant sa participation
  . en élargissant le cadre de son apprentissage

V CORRELATIONS

(59 cours d'autodidaxie)

Au chapitre IV, les différentes rubriques de la grille ont été étudiées l'une après l'autre comme autant de facteurs indépendants. On examinera maintenant les corrélations (ou absence de corrélations) entre ces différents facteurs.

Ces corrélations peuvent être faites de deux façons au moins :

- par l'examen, pour l'ensemble du corpus, de la relation entre deux facteurs tels que le temps et la charge, par exemple,
- par l'étude, pour une partie du corpus (les méthodes de Débutants ayant une charge lourde, par exemple), de la relation entre le facteur sélectionné (ici charge 3) et tous les autres.

Il est clair qu'il était impossible d'étudier, dans le cadre de ce travail, toutes les corrélations possibles. Une sélection a donc été effectuée en retenant, pour les deux types précédemment définis, les cas qui semblaient les plus intéressants.

Les facteurs suivants ont servi de base à l'étude sur les corrélations :

COUT, SUPPORTS, TEMPS, CHARGE, GUIDAGE, ADAPTATION

ces facteurs, qui sont ceux qui ont été utilisés pour la typologie (cf chapitre VI) avec les degrés définis pour chacun d'entre eux (5 pour le coût et les supports, 3 pour les autres), permettent en effet d'avoir une image synthétique des caractéristiques d'un cours.

En ce qui concerne les corrélations du premier type (étude des facteurs deux à deux) il y a 15 possibilités. Il a été décidé de n'en retenir que les 8 qui semblaient les plus susceptibles de fournir des éléments intéressants, c'est-à-dire :

- coût / supports
- temps / charge
- temps / guidage
- charge / guidage
- adaptation / coût
- adaptation / supports
- adaptation / temps
- adaptation / charge

En ce qui concerne le deuxième type (un facteur par rapport à tous les autres pour une partie du corpus) il a été décidé de ne retenir que 7 corrélations reflétant des choix pouvant sembler a priori peu justifiés si d'autres conditions ne sont pas remplies : par exemple, un cours de Débutants ne devrait avoir une charge lourde que si les supports sont suffisants, le temps nécessaire assez long, le guidage important, l'appareil pédagogique bien adapté. Est-ce le cas dans les cours examinés ? - que trouve-t-on en réalité ?

Les deux facteurs retenus sont donc les suivants :

Temps 1 - Débutants/Faux Débutants
Temps 3 - Débutants/Faux Débutants
- Intermédiaires/Avancés

Charge 1 - Débutants/Faux Débutants

Charge 3 - Débutants/Faux Débutants
- Intermédiaires/Avancés
- Spécialité

1. CORRELATIONS DU PREMIER TYPE

1.1 : Corrélation coût - supports

Dans la grille, le coût ne constituait pas un facteur classant. Les analystes devaient fournir l'information mais n'avaient pas à en tenir compte dans leurs analyses.

Finalement, il nous a semblé que le coût était un facteur intéressant à prendre en compte pour les autodidactes. En effet, si le coût est trop élevé, le cours, même s'il comporte des supports très sophistiqués, mais intéressants pour le travail autonome, sera difficilement achetable par l'autodidacte.

L'échelle suivante a été établie en tenant compte des prix relevés dans le corpus et de ce qui peut sembler un investissement raisonnable en matériel pédagogique pour étudier une langue.

0 - < $ 10 (cette catégorie correspond à un livre seul)
1 - $ 11 - $ 80
2 - $ 81 - $220
3 - $221 - $400
4 - > $400

Les 59 méthodes pour autodidacte étudiées se répartissent de la façon suivante pour le coût :

	D/FD	I/A	S	Totaux
4	3	1		4
3	4	1	2	7
2	5			5
1	14	11	8	33
0	6	3	1	10
Totaux	32	16	11	59

Observations :

- 43/59 cours (72,6%), soit la grande majorité des cours, sont peu chers (0 et 1)
- 12/59 (20,3%) sont chers (2 et 3)
- 4/59 (6,8%) sont très chers (4). L'achat de ces cours implique en général l'acquisition simultanée du "hardware", magnétophone, système spécial etc. et du"software".

Avant de corréler le coût avec les supports, il semble intéressant d'étudier leur répartition par niveau (ce qui n'a pas été fait jusqu'ici) comme cela vient d'être fait pour le coût.

Supports

	D/FD	I/A	S	Totaux
4	2	2	0	4
3	8	2	1	11
2	12	4	8	24
1	4	5	1	10
0	6	3	1	10
Totaux	32	16	11	59

Observations :

- 10/59 cours (17%) n'ont aucun support sonore (0)
- 10/59 (17%) ont un support sonore non indispensable (1)
- 39/59 (66,1%) c'est-à-dire la grande majorité ont un support sonore intégré au cours (2, 3, 4). Le cas le plus fréquent est un support sonore intégré ne permettant pas de s'enregistrer et de se réécouter (2) 24/59 (40,7%).
- en effet, la catégorie 3 correspond à un dispositif A.A.C. et la catégorie 4 au laboratoire de langues.

Par ailleurs :

- 8/16 cours (50%) pour I/A n'ont pas un support sonore obligatoire alors que seulement 2/11 (18,2%) méthodes de Spécialité sont dans ce cas. Les méthodes de Débutants se situent entre les deux 10/32 (31,25%)

Corrélation entre les supports et le coût

Coût

Supports

	0				1				2				3				4				Totaux
	D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		
4					1	2		3									1			1	4
3					1	1		2	3			3	2		1	3	2	1		3	11
2					8	4	7	19	2			2	2		1	3					24
1					4	5	1	10													10
0	6	3	1	10																	10
Totaux				10				34				5				6				4	59

Observations :

- Les cases hachurées correspondent à une corrélation terme à terme entre les deux facteurs.
- La corrélation entre coût 0 (<$10) et support 0 (livre seul) est parfaite.
- En ce qui concerne coût 1 ($11 - 80) la corrélation est bonne avec support 1 et 2 (il faut noter que le prix du support sonore a toujours été intégré au prix global même s'il est jugé non indispensable par les auteurs, cas 1), mais on trouve 2 cas de support 3 (cassette A.A.C.) et 3 cas de support 4 pour un coût 1 (ces cours sont donc bon marché). Mais, comme nous l'avons vu, le cas des supports 4 est exceptionnel puisqu'il s'agit en fait de location d'heures de laboratoire de langues dans 3 cas sur 4.
- En revanche, on peut s'étonner de trouver 3 cas de support de type 2 en coût 3 (de $221 à 400) ce qui est déjà très cher et 3 cas de support de type 3 en coût 4 (>$400), coût qui semble bien au-delà des moyens d'un autodidacte.
- Les méthodes ayant un coût 2 - coût assez raisonnable - sont toutes des cours de Débutants.

1.2 : Corrélation temps - charge

Il semble intéressant d'examiner dans quelle mesure les auteurs ont essayé d'équilibrer la charge lexicale et grammaticale du cours avec le temps nécessaire pour accomplir la tâche même. Comme nous l'avons vu, les analystes ont, dans certains cas, été amenés à réévaluer le temps étant donné l'attitude souvent trop optimiste des auteurs

Temps

Charge	1				2				3				Totaux
	D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		
3		1	1	2	3	2	3	8	5	2		7	17
2	1	3	4	8	7	7	1	15	6			6	29
1	5	1	1	7	5		1	6					13
Totaux				17				29				13	59

Observations :

- Il y a 29/59 cas (49,2%) où le temps et la charge sont équilibrés : 1-1, 2-2, ou 3-3 (cases hachurées). L'équilibre semble un facteur important pour les Débutants moins pour les autres catégories d'apprenants comme nous le verrons plus loin.
- Dans 18/59 cas (30,5%) la charge est dans une catégorie plus élevée que le temps alors que dans 12/59 cas (20,3%) c'est l'inverse.
- Par niveau : le déséquilibre en faveur de la charge se répartit

de la façon suivante :

D/FD	I/A	S
4/32 (12,5%)	6/16 (37,5%)	8/11 (72,8%)

Cette proportion est inversée pour le déséquilibre en faveur du temps :

D/FD	I/A	S
11/32 (34,4%)	0/16 (0%)	1/11 (9%)

On peut penser que ce phénomène provient d'une analyse assez correcte des besoins des apprenants. En effet, pour un débutant, il faut bien évidemment davantage de temps pour assimiler un contenu entièrement nouveau qu'à un apprenant étudiant une langue de spécialité.

- Toutefois, les cas où l'écart est de 2 dans un sens ou dans l'autre semblent aberrants : en effet, quel que soit le niveau de départ d'un apprenant, il lui faudra, en tout état de cause, un temps assez long pour assimiler un contenu classé en catégorie 3, or il y a 2 cours (1 de I/A et 1 de S) classés en temps 1 et charge 3. L'inverse ne se rencontre pas (temps 3 - charge 1).

1.3 : <u>Corrélation temps - guidage</u>

Il semble intéressant de voir dans quelle mesure le guidage est lié au temps. En effet, on peut penser, a priori, que plus un apprenant devra passer de temps à étudier un cours, plus il aura besoin d'être guidé. Toutefois, et quelle que soit la longueur du cours, l'apprenant aura toujours besoin d'un mode d'emploi donc un guidage classé en 1 sera <u>toujours</u> insuffisant donc il ne faut pas chercher ici une corrélation du type 1-1, 2-2...

Temps

	1				2				3				Totaux
Guidage	D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		
3			1	1	5	1	1	7	1			1	9
2	1	1	4	6	6	4	2	12	6	1		7	25
1	5	4	1	10	4	4	2	10	4	1		5	25
Totaux				17				29				13	59

Observations :

- Pour temps 1 (>50h) le guidage est insuffisant dans 10/17 cas (58,8%). Lorsqu'il est suffisant ou très bon (7/17 cas), il s'agit le plus souvent de cours de Spécialité :5/7 cas. Ce phénomène a déjà été souligné lors de l'étude du guidage (chapitre IV). On peut penser que les auteurs de ces cours cernent mieux les besoins de leur public.
- Pour temps 2 (51h - 150h) le guidage est suffisant dans 12/29 (41,4%) cas et très bon dans 7/29 (24,1%) mais il reste tout de même 10/29 (34,4%) cas de guidage insuffisant.

- Pour temps 3 (>150h) il n'y a que 1/13 cas où le guidage est important. Dans 5/13 cas il est insuffisant et dans 7/13 cas suffisant. Il semble que c'est à ce niveau : cours très longs, que l'insuffisance du guidage est la plus manifeste. Cette impression se renforce encore si l'on tient compte des niveaux - en effet 4/32 cours de Débutants sont en T3 - G1 !

1.4 : Corrélation charge - guidage

Tout comme un facteur temps important devrait impliquer un guidage adéquat, on peut penser qu'une charge lourde devrait être assortie d'un mode d'emploi et d'une prise en charge psychologique appropriés.

Charge

Guidage	1				2				3				Totaux
	D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		
3	1		1	2	3	1	1	5	2			2	9
2	4		1	5	6	4	3	13	3	2	2	7	25
1	5	1		6	5	5	1	11	3	3	2	8	25
Totaux				13				29				17	59

Observations :

- La qualité du guidage ne semble pas liée à la charge : en effet, on trouve à peu près la même proportion de guidage insuffisant quelle que soit la charge : charge 1 : 6/13 (46,2%), charge 2 : 11/29 (38%), charge 3 : 8/17 (47%). Comme il a été dit plus haut, cela est plus grave lorsqu'il s'agit de cours ayant une charge lourde (3). Toutefois, on constate de ce point de vue que les cours ayant une charge moyenne (2) ont un guidage un peu plus satisfaisant que les autres et ceci quel que soit le niveau des apprenants.

1.5 : Corrélation adaptation - coût

Adaptation

Coût	1				2				3				Totaux
	D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		
4					1	1		2	2			2	4
3					3		2	5	1	1		2	7
2	1			1	3			3	1			1	5
1	3	4	2	9	8	6	5	19	3	1	1	5	33
0	5	1		6		2		2	1		1	2	10
Totaux				16				31				12	59

Observations :

- La corrélation entre l'adaptation et le coût semble relativement bonne (ceci n'était pas du tout prévisible au départ !).
- Un coût faible (< $80 catégories 0 et 1), bien que se rencontrant dans les trois catégories d'adaptation, est plus fréquent pour les cours non ou peu adaptés (cat. 1). En effet, 15/16 cours (93,75%) de cette catégorie ont un coût faible, alors que, parmi les cours assez adaptés (cat. 2), la proportion est de 21/31 (67,75%) et, pour les bien adaptés (cat. 3), 7/12 (58,2%). Ceci ne veut pas dire que pour être adapté un cours doit nécessairement être cher ! On constate également que 7/59 cours ont un coût faible et sont bien adaptés. Mais simplement que les cours chers (cat. 2, 3 et 4) sont souvent bien adaptés puisqu'on en trouve seulement 1/16 (6,25%) non ou peu adaptés, alors que 10/31 (32,25%) sont assez adaptés et 5/12 (41,7%) sont bien adaptés.

1.6 : Corrélation adaptation - supports

Adaptation

Supports	1				2				3				Totaux
	D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		
4	1	1		2	1	1		2					4
3	1	1		2	4	1	1	6	3			3	11
2	2		1	3	7	3	6	16	3	1	1	5	24
1		2	1	3	3	2		5	1	1		2	10
0	5	1		6		2		2	1		1	2	10
Totaux				16				31				12	59

Observations :

- Une première constatation s'impose : l'adaptation de l'appareil pédagogique semble peu liée à la nature des supports employés. En effet, même pour "support 0" = livre seul, bien que l'on trouve 6/10 cours en adaptation 1, nous trouvons 2/10 cours en adaptation 2 et 2/10 en adaptation 3.
- Le fait de pouvoir enregistrer et réécouter sa voix (support 3 ou 4) semble un facteur important pour l'autodidacte, or nous ne trouvons que 3/15 cours dans ce cas en catégorie 3 pour le facteur adaptation. Donc, bien que les supports soient adéquats, l'appareil pédagogique "ne suit pas" en quelque sorte. Il y a tout de même 8/15 cours en adaptation 2 contre 4/15 en 1. Mais comme l'adaptation 2 est de loin la catégorie la plus nombreuse 31/59 (52,5%), les supports 3 et 4 ne font que refléter le schéma d'ensemble.

  L'éparpillement général se retrouve par niveau et on ne peut que répéter que ces deux facteurs semblent peu liés, ce qui est dommage pour les cas extrêmes (par ex : support 3 / adaptation 1). En effet, il serait particulièrement intéressant de disposer de cours adaptés ayant des supports adéquats.

1.7 : Corrélation adaptation - temps

Un cours nécessitant un investissement en temps important mais dont l'appareil pédagogique est peu adapté sera évidemment très peu satisfaisant pour l'apprenant.

Adaptation

	1				2				3				Totaux
	D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		
Temps 3	2	1		3	8			8	1	1		2	13
Temps 2	2	1	1	4	6	7	2	15	7	2	1	10	29
Temps 1	5	3	1	9	1	2	5	8					17
Totaux				16				31				12	59

Observations :

- Considérons d'abord les cours classés en 3 pour le temps (> 150h) - 3/13 (23%) sont non ou peu adaptés, 8/13 (61,5%) sont assez adaptés et seulement 2/13 (15,4%) sont bien adaptés. Cette proportion semble vraiment faible.
- Si l'on considère maintenant les cours classés en 1 pour le temps (< 50h) 9/17 (53%) sont non ou peu adaptés et 8/17 (47%) assez adaptés, aucun cours de ce type n'est bien adapté.
- En revanche, pour les cours en temps 2 (50 à 150h) on trouve seulement 4/29 (13,8%) cours non ou peu adaptés alors que 15/29 (51,8%) sont assez adaptés et 10/29 (34,5%) sont bien adaptés.

  Cela confirme l'hypothèse, formulée au chapitre IV, selon laquelle un temps moyen convient le mieux à toutes les catégories d'apprenants (en particulier pour ce facteur d'adaptation), bien qu'un temps réduit puisse convenir pour un cours de Spécialité. D'ailleurs 5/11 (45,5%) cours de Spécialité sont assez adaptés bien qu'étant classés en temps réduit alors qu'il n'y a qu'un cours de Débutants 1/32 (3,1%) et 2/16 (12,5%) cours pour Intermédiaires et Avancés dans ce cas.

1.8 : Corrélation adaptation - charge

On peut penser qu'une charge lourde, par exemple, ne pourra être assimilée par l'apprenant que si le matériel est bien adapté par ailleurs.

Adaptation

	1				2				3				Totaux
	D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		D/FD	I/A	S		
Charge 3	1	3	1	5	5	1	3	9	2	1		3	17
Charge 2	2	1	1	4	8	8	3	19	4	1	1	6	29
Charge 1	6	1		7	2		1	3	2		1	3	13
Totaux				16				31				12	59

Observations :

- En ce qui concerne les cours ayant une charge lourde 5/17 (29,4%) sont non ou peu adaptés, 9/17 (53%) assez adaptés et 3/17 (17,6%) bien adaptés. Comme pour le facteur temps 3 ces proportions semblent bien faibles : en effet, moins d'un cinquième de ces cours sont bien adaptés.
- Lorsque la charge est moyenne (2) les cours semblent relativement mieux adaptés : 4/29 (13,8%) sont non ou peu adaptés, 19/29 (65,5%) sont assez adaptés et 6/29 (20,7%) sont bien adaptés.
- Par contre, dans les cas de charge faible (1) les cours sont relativement moins adaptés : 7/13 (53,8%) sont peu ou non adaptés, 3/13 (23%) sont assez adaptés et 3/13 (23%) sont bien adaptés.
- Il est difficile de tirer des conclusions par niveau étant donné la dispersion des cours.

  Il semble donc que le fait d'avoir une charge moyenne soit un facteur d'adaptation - bien que l'on trouve évidemment des cours bien adaptés parmi ceux qui ont une charge légère ou lourde.

2. CORRELATIONS DU DEUXIEME TYPE

Rappelons que nous n'avons retenu ici que les cas qui semblaient peu justifiés à priori. D'autre part tous ces facteurs ont été étudiés de façon isolée au chapitre IV.

2.1 : Temps 1 (<50h) - Débutants/Faux Débutants

Un temps aussi réduit semble a priori tout à fait insuffisant pour un Débutant qui a par définition "tout à apprendre". On trouve néanmoins 6/32 cours (18,75%) dans ce cas. 5 de ces 6 cours ont également un guidage et une adaptation faibles (cat. 1) bien que 2 d'entre eux aient une charge moyenne. Un seul cours a un guidage et une adaptation moyenne (cat. 2). L'hypothèse de départ se confirme donc pour le corpus examiné : un temps trop réduit ne permet pas à un cours de fournir les éléments nécessaires pour aider des Débutants.

2.2 : Temps 3 (>150h) - Débutants/Faux Débutants

11/32 cours (34,4%) de Débutants sont dans cette catégorie. Trois de ces cours ont des supports 0 (livre seul) mais 6 sont en catégorie 3 ou 4, c'est-à-dire que l'apprenant peut s'enregistrer. Leur charge est toujours moyenne (6 cas) ou lourde (5 cas) ce qui semble normal puisque ces cours entrent dans les sous catégories D/I ou D/I/A. Par contre, 4 d'entre eux ont un guidage faible (cat. 1), 6 un guidage moyen et seulement 1 cours a un guidage important. Deux de ces cours sont peu ou non adaptés, 8 assez adaptés et un seulement très adapté (il s'agit d'ailleurs du cours qui a par ailleurs un guidage important). On peut dire, en conclusion, que les cours de Débutants nécessitant un investissement important en temps sont, en ce qui concerne le corpus examiné, peu satisfaisants. L'apprenant n'est pas suffisamment soutenu.

2.3 : Temps 3 (>150h) - Intermédiaires/Avancés

Il n'y a que 2/16 cours dans ce cas. L'un d'entre eux a un support C, une charge lourde, un guidage faible et n'est pas ou peu

adapté alors que l'autre cours a un support 1, une charge lourde, un guidage moyen et est bien adapté. Il est difficile de tirer des conclusions générales de ces deux cas mais il nous semblait a priori erroné de demander à un apprenant Intermédiaire/Avancé d'étudier longtemps avec le même matériel.

2.4 : Charge 1 - Débutants/Faux Débutants

10/32 cours (31,25%) ont une charge légère, 6 cours ont un guidage réduit et sont peu ou non adaptés. Par contre, quatre cours ont un guidage moyen ou important et sont assez ou bien adaptés, trois d'entre eux nécessitent un temps moyen (50 - 150h). Il semble donc bien que le fait d'avoir une charge réduite ne soit pas un facteur aussi négatif que celui de proposer un temps réduit puisque 4/10 cours dans ce cas semblent bien convenir au public visé, il s'agit essentiellement de livres proposant une introduction au voyage.

2.5 : Charge 3 : Débutants/Faux Débutants

8/32 cours (25%) ont une charge lourde ce qui devrait impliquer un ensemble particulièrement cohérent. Un seul de ces cours est peu ou non adapté alors que cinq sont assez adaptés et deux bien adaptés. Le guidage est moins satisfaisant : trois ont un guidage insuffisant, trois moyen et deux important. Le temps nécessaire est toujours moyen ou important mais seulement deux de ces cours ont des supports de type 3, c'est-à-dire que l'apprenant doit dans 6 cas sur 8 assimiler une charge lourde sans jamais entendre sa propre voix. Toutefois, on peut penser que si une charge lourde peut se justifier dans certains cas pour un cours de Débutants encore faudrait-il que le cours soit varié.

2.6 : Charge 3 - Intermédiaires/Avancés

5/16 cours (31,25%) sont dans ce cas. Ces cours sont très disparates en ce qui concerne le temps requis. L'un d'entre eux est en catégorie 1, deux en catégorie 2 et deux en catégorie 3. Trois d'entre eux ont un guidage faible et sont peu ou non adaptés alors que deux ont un guidage moyen et sont assez ou bien adaptés. Deux ont des supports 0 (livre seul) et 3 des supports 1 (support sonore non nécessaire). On peut donc dire que le choix d'une charge lourde pour ce niveau ne semble pas justifié dans les examples trouvés dans le corpus.

2.7 : Charge 3 - Spécialité

4/11 cours (36,4%) sont dans ce cas. Les supports semblent mieux adaptés que pour les Intermédiaires et Avancés; en effet, un cours est en catégorie 1, deux en catégorie 2 et deux en catégorie 3. Le temps est réduit (1 cas) ou moyen (3 cas). Le guidage est faible (2 cas) ou moyen (2 cas) et les cours sont assez adaptés dans 3 cas, non adaptés dans un cas. On voit donc que les cours de Spécialité ayant une charge lourde trouvés dans le corpus semblent relativement plus justifiés que ceux pour Intermédiaires et Avancés.

En résumé : - un temps réduit ($<$50h) semble bien insuffisant pour les Débutants/Faux Débutants, un temps important ($>$150h) semble trop long pour les D/FD, mais il n'est pas possible de décider pour les Intermédiaires et Avancés. En revanche, une charge légère semble pouvoir convenir pour des D/FD. En ce qui

concerne une charge lourde, l'analyse du corpus montre qu'elle peut convenir dans certains cas pour les D/FD et les Spécialistes mais, pour les Intermédiaires et Avancés, les exemples trouvés ne sont guère convaincants.

<u>Résumé</u>

V - CORRELATIONS

(59 cours d'autodidaxie)

- Deux types :
  - . relation entre deux facteurs pour l'ensemble du corpus
  - . relation entre un facteur et tous les autres pour une partie du corpus
- Facteurs retenus :

  COUT, SUPPORTS, TEMPS, CHARGE, GUIDAGE, ADAPTATION

1. <u>CORRELATIONS DU PREMIER TYPE</u>

1.1 : <u>coût - supports</u>

. cours peu chers dans l'ensemble

. 83% des cours : support sonore, 66% : support sonore intégré

. corrélations - coût 0 - support 0 : parfaite
                - coût 1 - support 1 et 2 : bonne
                autres cas : moins nets

1.2 : <u>temps - charge</u>

. 49,2% cas : temps - charge équilibrés

. 30,5% cas : charge > temps, 20,3% : charge   temps

. charge > temps surtout pour S, à un degré moindre pour I/A

. charge < temps surtout pour D/FD

. cette distribution correspond aux besoins des apprenants

1.3 : <u>temps - guidage</u>

. temps 1 : guidage insuffisant : 58,8% ; bon ou très bon : dans 5 cas sur 7 : méthodes de S

. temps 2 : guidage suffisant : 41,4%, très bon : 24% mais 34,4% : insuffisant

. temps 3 : 1/13 : cas très bon, 7/13 : suffisant mais 5/13 : insuffisant. Résultats peu satisfaisants

1.4 : <u>charge - guidage</u>

. pas de corrélation

. lorsque charge moyenne (2), guidage : un peu plus satisfaisant

1.5 : <u>adaptation - coût</u>

. relativement bonne corrélation

. coût faible (<$80) plus fréquent parmi cours non ou peu adaptés

. mais certains cours bien adaptés sont également peu chers

1.6 : <u>adaptation - supports</u>

. peu de corrélation

. livre seul:2 cours/10 : assez adaptée et 2 cours/10 : bien adaptés

. supports 3 et 4 (dispositif A.A.C.) - 3/15 cours : bien adaptés seulement, 4/15 : non ou peu adaptés

1.7 : <u>adaptation - temps</u>

. temps 3 (>150h) seulement 15,4% : bien adaptés, 61,5% : assez adaptés

. temps 2 (50-150h) 34,5% : bien adaptés et 51,8% : assez adaptés

. temps 1 (<50h) <u>aucun</u> bien adapté, 47% assez adapté

1.8 : <u>adaptation - charge</u>

. charge 3 : 17,6% : bien adaptés, 53% : assez adaptés

. charge 2 : 20,7% : bien adaptés, 65,5% : assez adaptés

. charge 1 : 23% : bien adaptés, 23% : assez adaptés

. charge 2 semble donc facteur d'adaptation

2. <u>CORRELATIONS DU DEUXIEME TYPE</u>

- <u>choix semblant peu justifiés a priori</u>

. temps 1 - D/FD

. temps 3 - D/FD - I/A

. charge 1 - D/FD

. charge 3 - D/FD - I/A - S

- <u>conclusions</u> :

. temps 1 insuffisant pour D/FD

. temps 3 trop long pour D/FD, convient peut-être à I/A

. charge 1 peut convenir à D/FD

. charge 3 convient parfois à D/FD et S mais pas pour I/A

VI TYPOLOGIE

Les regroupements que l'on demandait d'effectuer dans la partie VI de la grille devaient permettre de dégager les grands types de cours communément utilisés et d'en faire apparaître les tracés.

Les analystes ont bien rempli les cases du tableau TYPOLOGIE, mais l'examen de ces tableaux et leurs remarques ont montré que, si l'on voulait établir des comparaisons valables, il fallait d'une part distinguer les niveaux retenus au cours de cette étude (D/FD, I/A, S) et d'autre part modifier la liste des facteurs pertinents.

Enfin, comme dans les autres cas, ce qui a trait à la semi-autonomie doit être séparé et sera examiné au chapitre VII.

L'essai de classement opéré ci-après porte donc uniquement sur les 59 cours d'autodidaxie.

Il sera suivi d'une tentative de définition, par niveau également, du profil idéal d'un cours de langues en autodidaxie.

1. ETUDE PAR NIVEAU DES PRINCIPAUX TYPES DE COURS DE LANGUES EN AUTODIDAXIE :

1.1 : Eléments constitutifs du nouveau tableau typologique

a) horizontalement (facteurs de classement) :

INDIVIDUALISATION, ORIGINALITE et AUTONOMIE ont été supprimées. En effet, l'individualisation, comme on l'a vu, n'intéresse, à des titres divers, que 20 cours sur 59 (33,9%), proportion beaucoup trop faible pour être prise en compte. L'appréciation de l'originalité est, de l'aveu même des analystes, trop subjective pour être représentée de manière chiffrée, du moins en l'absence de codification très précise. Et l'autonomie est sans valeur ici car elle ne concerne que les ensembles de semi-autonomie ou les systèmes.

En revanche il a paru intéressant d'ajouter deux autres facteurs non prévus à l'origine :

- le COUT (dont on a parlé au chapitre précédent)
- l'ADAPTATION en tenant compte de la nouvelle répartition proposée par niveau au chapitre IV (cf IV.2).

Ces deux paramètres (surtout le deuxième) sont en effet importants dans la détermination comparative d'un ensemble donné.

TEMPS, CHARGE, GUIDAGE et SUPPORTS ont été conservés.

b) verticalement (degrés) :

L'échelle ici passe de 3 à 5 graduations avec les points suivants : 0-1-2-3-4. Les cases supplémentaires, 0 et 4, ne seront d'ailleurs utilisées que pour les facteurs COUT et SUPPORTS mais elles sont nécessaires, l'analyse ayant montré qu'une réduction en trois degrés neutralisait par trop les différences significatives.

Rappelons brièvement les divisions retenues dans ces deux derniers cas :

– COUT :

de 00 à 10 dollars : catégorie 0
de 11 à 80 dollars : catégorie 1
de 81 à 220 dollars : catégorie 2
de 221 à 400 dollars : catégorie 3
plus de 400 dollars : catégorie 4

– SUPPORTS :

0 : aucun support sonore (livre seul)
1 : support sonore présent mais non indispensable
2 : support sonore indispensable mais sans dispositif audio-actif-comparatif
3 : support sonore indispensable avec dispositif audio-actif-comparatif
4 : utilisation du laboratoire de langues (et accessoirement du film animé)

Pour les 4 autres facteurs trois degrés suffisent

– TEMPS (temps investi par l'apprenant selon indications données par le cours - cf chapitre III)

1 : de 0 à 50 heures (réduit)
2 : de 51 à 150 heures (moyen)
3 : plus de 150 heures (important)

– CHARGE (charge d'apprentissage - cf chapitre IV)

1 : légère
2 : moyenne
3 : lourde

– GUIDAGE (cf chapitre IV)

1 : inexistant ou élémentaire
2 : assez détaillé
3 : très détaillé

– ADAPTATION (adaptation au travail autonome - cf chapitre IV)

1 : cours non ou peu adapté
2 : cours assez adapté
3 : cours bien adapté

Le tableau modifié se présente donc ainsi :

facteurs / degrés	COUT	SUPPORTS	TEMPS	CHARGE	GUIDAGE	ADAPTATION
4						
3						
2						
1						
0						

Les abréviations utilisés pour les facteurs seront, de gauche à droite : C, S, T, CH, G, A.

1.2 : Les principaux types rencontrés

Il faut noter tout d'abord qu'un petit nombre de cours seulement ont des courbes absolument identiques.

7 (se décomposant en 2 + 2 + 3) sur 32 (= 21,9%) pour le niveau D/FD
2 sur 16 (= 12,5%) " I/A
2 sur 11 (= 18,2%) " S

On remarque que la proportion est relativement plus élevée pour les cours de Débutants/Faux Débutants et Spécialité qui seraient donc, à cet égard, plus homogènes. Comme on le verra, cette homogénéité est d'ailleurs confirmée par les tracés des courbes et les variations plus faibles à l'intérieur des types retenus.

Les groupements en types ont été effectués à partir de points communs entre plusieurs cours pour un certain nombre de facteurs. Quatre facteurs sur les six ont été jugés plus significatifs que les autres dans cette perspective : le temps, la charge, le guidage et l'adaptation. Les cours groupés pour un type donné sont donc soit identiques pour ces quatre facteurs, soit (à deux exceptions près) différents d'un degré seulement.

On a toléré des écarts beaucoup plus importants pour les coûts et les supports parce que ces paramètres sont plus extérieurs à l'apprentissage et moins liés à la structure interne des cours.

Il a été distingué

4 types (+ quelques cas isolés) pour le niveau D/FD
3 types (") " I/A
3 types (") " S

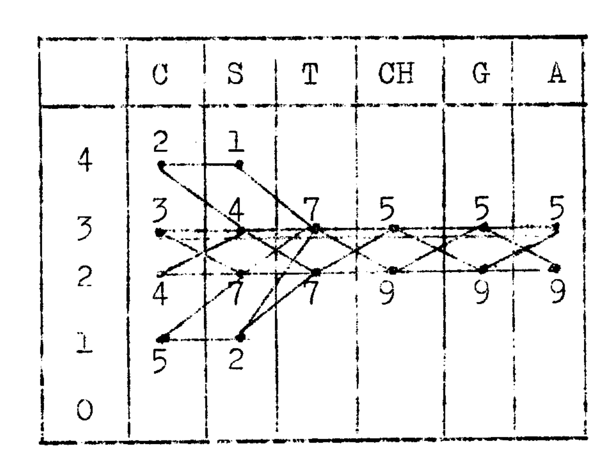
A l'intérieur d'un niveau, les types ont été classés en fonction du nombre de cours qu'ils regroupent (du plus grand au plus petit nombre).

Pour chaque type on a indiqué le nombre de cours de ce type (ainsi que les numéros de code de ces cours) et le nombre de courbes identiques.

Les tracés des courbes ont été superposés. Pour avoir une idée de la distribution statistique, chaque noeud (: degré utilisé) a été affecté d'un chiffre représentant le nombre de cours de ce degré pour le facteur concerné.

a) NIVEAU D/FD

- 1er type :



Nombre de cours : 14 (43,75%)

(4) (7) (14) (18) (21) (22) (23) (29) (36) (41) (54) (55) (58) (73)

Nombre de courbes identiques : 4 (2 + 2)

Caractéristiques : Groupe remarquablement homogène qui rassemble par ailleurs, et cela est à signaler, la plus grande proportion de cours de cette catégorie (près de la moitié). Le profil général est bien équilibré autour des degrés 2 et 3, c'est-à-dire que ces ensembles sont assez ou bien adaptés avec un bon ou très bon guidage pour une charge d'apprentissage moyenne avec des temps correspondants. Toutefois, pour être plus précis, comme il s'agit d'un niveau D/FD, le tracé passant par les points T2, CH2 est meilleur que celui passant par T3, CH3. Il existe un support sonore intégré indispensable (ou fortement recommandé dans deux cas) avec cinqufois la possibilité d'un travail audio-actif-comparatif, ce qui est bien.

Les écarts importants se situent au niveau des coûts, mais on remarque cependant que 7/14 des cours considérés se trouvent, à cet égard, dans les mêmes cases 2 et 3 (= coûts moyens ou assez élevés) que pour les autres facteurs, ce qui renforce encore la cohésion du groupe.

- 2e type :

	C	S	T	CH	G	A
4						
3						
2		2	1	1		
1	2		5	5	6	6
0	4	4				

Nombre de cours : 6 (18,75%)

(6) (19) (34) (37) (38) (68)

Nombre de courbes identiques : 3

Caractéristiques : Ces cours se caractérisent d'abord par une adaptation mauvaise ou inexistante et un guidage élémentaire ou nul. Il est vrai qu'ils n'ont pas la prétention de servir de base à un travail très conséquent. La charge est faible et le temps réduit. 4/6 sont des livres seuls ; pour les deux autres, le support sonore n'est pas audio-actif-comparatif.

Ce profil"léger" correspond bien à la structure de ces ensembles qui ne sont pas des cours à proprement parler mais des petits ouvrages d'initiation ou des mini-guides éventuellement sonorisés. L'investissement exigé est minime (coût, temps, énergie) et en rapport avec les contenus. Le tout peut constituer une introduction à l'étude d'une langue mais demeure nettement insuffisant pour un apprentissage plus sérieux.

- <u>3e type</u> :

	C	S	T	CH	G	A
4						
3	1	1	2	2		1
2		2	3	3		4
1	4	2			5	
0						

Nombre de cours : 5 (15,6%)

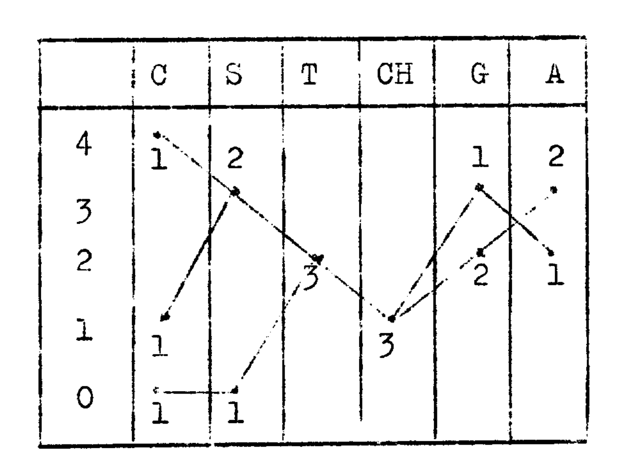
(3) (12) (40) (47) (53)

Nombre de courbes identiques : 0

<u>Caractéristiques</u> : Il s'agit là de cours assez ou bien adaptés qui devraient normalement se trouver en type 1 car le temps et la charge sont également équilibrés. Mais ils présentent tous la même faiblesse qui est un guidage très insuffisant (lorsqu'il existe) par rapport aux autres facteurs. Si l'apprenant peut se passer de conseils et de soutien, il pourra sans doute tirer profit de ces ensembles. Sinon il va consacrer un temps important à apprendre beaucoup, mais il sera par trop laissé à lui-même.

Par ailleurs, deux de ces cours n'ont pas de support sonore indispensable, ce qui est évidemment un gros handicap. Les coûts sont en liaison étroite avec les supports, l'ensemble le plus cher offrant un dispositif audio-actif-comparatif, les autres, avec possibilités plus limitées, étant assez bon marché.

- <u>4e type</u>



Nombre de cours : 3 (9,3%)

(57) (67) (70)

Nombre de courbes identiques : 0

<u>Caractéristiques</u> : Ce groupe ne comprend que trois cours mais il est intéressant d'en établir le profil car, d'une certaine manière, le tracé est l'inverse de celui du type précédent en ce qui concerne charge et guidage. En effet, le guidage est ici assez ou très détaillé, mais la charge d'apprentissage est légère. L'adaptation, elle, reste bonne ou très bonne. L'apprenant, bien soutenu, passera donc un temps relativement important à acquérir un contenu au total assez maigre. Coûts et supports sont très hétérogènes (de 0 à 4) pour une mise en oeuvre somme toute assez semblable.

- <u>Cas isolés</u> : Quatre cours de cette catégorie ont des profils trop dissemblables pour être regroupés ou classés dans un des types précédents. Voici leur "formule" abrégée :

(79) : C1, S4, T3, CH2, G1, A1 (adaptation et guidage insuffisants par rapport au temps et surtout aux supports)

(1) : C2, S3, T2, CH1, G2, A1 (charge et adaptation trop faibles par rapport à temps et guidage)

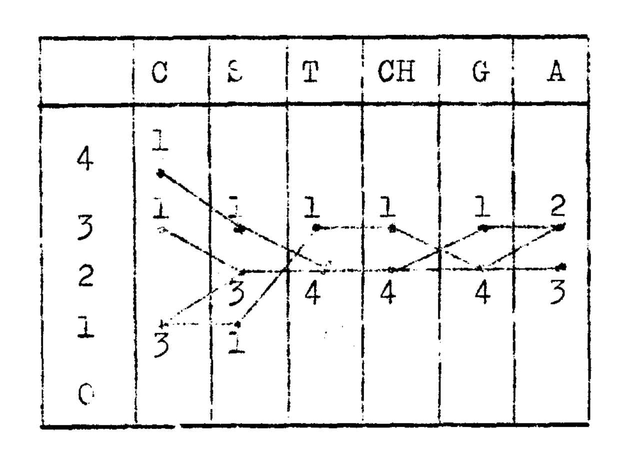
(48) : C0, S0, T3, CH3, G1, A1 (support minimal mais temps et charge très lourds)

(61) : C1, S2, T1, CH1, G2, A2 (ensemble léger mais profil intéressant)

b) NIVEAU 1/A

L'homogénéité générale est ici beaucoup moins grande que pour le niveau précédent et les diversités de conception nettement plus marquées.

- <u>1er type</u> :



Nombre de cours : 5 (31,25%)

(9) (17) (52) (60) (76)

Nombre de courbes identiques : 2

<u>Caractéristiques</u> : Les cinq cours de ce groupe sont assez semblables à ceux classés en type 1 pour les D/FD : temps, charge, guidage et adaptation sont moyens ou élevés, avec cependant un "poids" plus grand du degré 2. Quatre cours sur cinq ont un support sonore indispensable et l'un d'eux offre une possibilité de travail audio-actif-comparatif (c'est d'ailleurs le plus onéreux, trois autres ensembles ayant, en revanche, des prix relativement modestes).

Le profil d'ensemble semble donc, selon les cas, assez ou très acceptable pour ce niveau.

- <u>2e type</u> :

	C	S	T	CH	G	A
4		1				
3						
2		1	3	5		5
1	4	2	2		5	
0	1	1				

Nombre de cours : 5 (31,25%)

(33) (39) (43) (75) (77)

Nombre de courbes identiques : 0

Caractéristiques : Le tracé de ces cours présente de curieuses dents de scie. Tous sont assez adaptés et leur charge est moyenne. Si l'on considère également le temps d'apprentissage, trois sur cinq sont bien équilibrés pour les trois facteurs. Mais tous présentent une chute au niveau du guidage (cf type 3 de D/FD). Cependant, il est vrai que, comme on l'a vu, ce guidage, au moins au niveau des conseils psychologiques est moins nécessaire ici. Un tracé passant par G1 est donc sans doute acceptable si temps et charge ne sont pas trop lourds. En ce qui concerne les supports, le support sonore est inexistant ou non indispensable dans trois cas sur cinq. En revanche, un ensemble doit être utilisé au laboratoire de langues.

L'apprenant n'aura pas non plus de grosses dépenses à effectuer, mais il lui faudra travailler sans grand soutien et parfois même sans enregistrements sonores (deux des ensembles considérés s'y prêtent d'ailleurs assez bien, l'un étant partiellement une introduction à la vie quotidienne d'un pays, l'autre une révision systématique sous forme de tests).

- 3e type :

	C	S	T	CH	G	A
4						
3			1	3		
2			1			
1	2	2	1		3	3
0	1	1				

Nombre de cours : 3 (18,75%)

(32) (46) (51)

Nombre de courbes identiques : 0

Caractéristiques : Le contraste est ici extrême entre, d'une part, une charge d'apprentissage importante et, d'autre part, l'absence totale de guidage et une mauvaise adaptation. Les contenus ont donc été manifestement privilégiés par rapport à la manière d'apprendre, ce qui est dommage même pour des ensembles peu onéreux. Il est intéressant de noter aussi que les temps proposés pour cette même charge vont de 1 à 3. Enfin, les supports sonores non-indispensables ou inexistants ne contribueront guère à aider l'apprenant autonome.

Il faut cependant préciser qu'un des trois éléments de ce groupe n'est pas vraiment un cours de langues mais une méthode "mixte" (recueil de textes ou dialogues et guide de voyage).

- Cas isolés :

(24) : C1, S3, T1, CH2, G2, A1 (déséquilibre entre des supports complexes et un temps et une adaptation très faibles)

(42) : C0, S0, T2, CH3, G2, A2 (livre seul et charge lourde : mais il s'agit d'un cours de révision présenté sous forme de jeux)

(80) : C1, S4, T1, CH1, G1, A1 (contradiction entre un profil général très plat, caractérisant un ensemble léger peu adapté et la nécessité, pour l'apprenant, d'utiliser le laboratoire de langues.)

c) NIVEAU S

- <u>1er type</u> :

	C	S	T	CH	G	A
4						
3				1	1	2
2		3	3	1	3	2
1	3		1	2		
0	1	1				

Nombre de cours : 4 (36,3%)

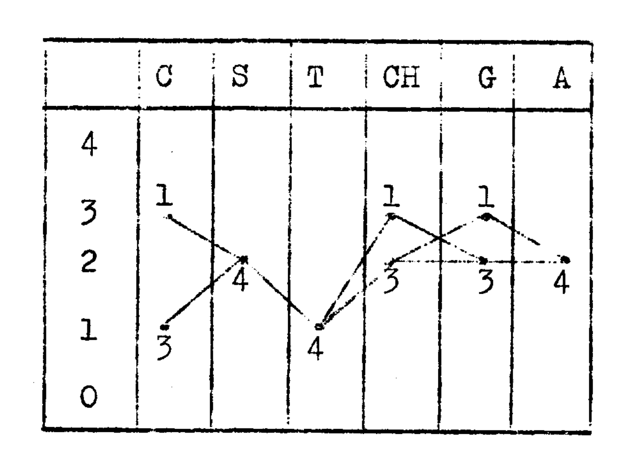
(25) (35) (49) (65)

Nombre de courbes identiques : 0

<u>Caractéristiques</u> : C'est le groupe qui présente, pour ce niveau, la meilleure adaptation générale (degrés 2 ou 3). Guidage et temps sont également assez bien harmonisés et il existe, dans trois cas sur quatre, un support sonore indispensable.

Plus surprenants sont les écarts concernant la charge (de 1 à 3). Cependant, les deux exemples de charge légère s'expliquent par la spécificité des cours en question : l'un se compose de "programmes" utilisables séparément et l'analyse a porté sur le contenu "moyen" d'un programme, l'autre propose un travail précis en phonétique où syntaxe et lexique ne sont pas déterminants.

- <u>2e type</u> :



Nombre de cours : 4 (36,3%)

(2) (13) (15) (56)

Nombre de courbes identiques : 2

<u>Caractéristiques</u> : Ce groupe se distingue du précédent par un temps réduit pour tous les cours, la charge, elle, étant moyenne ou lourde. Mais, pour un niveau S, ce décalage entre temps et charge est fort possible si l'on considère que l'apprenant possède déjà très souvent un acquis important. Par ailleurs, l'adaptation et le guidage sont assez bons et les supports sonores proposés sont indispensables dans tous les cas.

3e type :

	C	S	T	CH	G	A
4				1		
3						
2		1	1	1		
1	2	1	1		2	2
0						

Nombre de cours : 2 (18,2%)

(62) (71)

Nombre de courbes identiques : 0

Caractéristiques : Il a paru intéressant de regrouper ces deux cours dont le profil est particulier : mauvaise adaptation, absence de guidage et temps relativement peu important vont de pair avec une charge moyenne ou lourde. Les coûts sont modestes et l'apprenant, qui devra définir lui-même son travail, pourra tout de même s'aider d'enregistrements présents dans les deux cas.

- cas isolé :

(16) : C3, S3, T2, CH3, G1, A2 (coûts, supports et charges très lourds avec mauvais guidage pour un temps et une adaptation moyenne)

2. DEFINITION PAR NIVEAU DU PROFIL IDEAL D'UN COURS DE LANGUE EN AUTODIDAXIE

Comme dans le reste de cette étude, on ne retiendra comme perspective que ce qui peut aider l'apprenant autonome à choisir un cours donné et lui faciliter ensuite le travail lorsqu'il utilisera ce cours.

Un certain nombre de remarques exprimées ci-après ont déjà d'ailleurs été faites précédemment (en particulier au chapitre IV) mais il n'est peut-être pas inutile de les regrouper ici.

2.1.: Les courbes optimales en fonction des six facteurs

Dans tous les cas les coûts devraient, idéalement, être les plus bas possibles compte tenu des possibilités offertes (supports, éléments constitutifs, présentation etc.).

Pour le reste les meilleures "formules" seraient :

- Niveau D/FD : S3, T2 ou 3, CH2, G3, A3
- Niveau I/A : S3, T1 ou 2, CH2, G2 ou 3, A3
- Niveau SS : S2 ou 3, T1, CH1 ou 2, G2 ou 3, A3

La représentation graphique se traduirait ainsi :

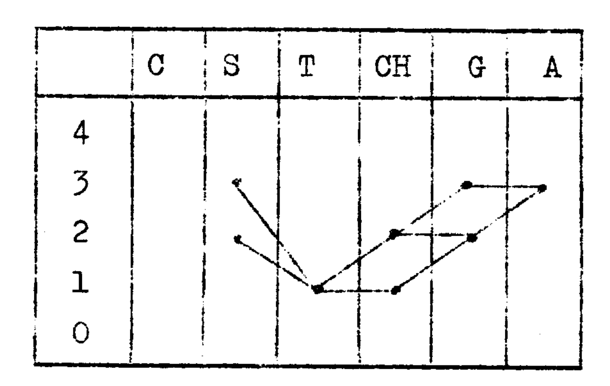
- Niveau D/FD :

	C	S	T	CH	G	A
4						
3						
2						
1						
0						

- Niveau I/A

	C	S	T	CH	G	A
4						
3						
2						
1						
0						

- Niveau S



2.2 : Les points particuliers

a) pour tous les niveaux :

- matériaux proposés spécifiquement prévus pour le travail autonome avec des activités orales et écrites de compréhension et d'expression tenant compte des buts visés et de la compétence de communication,
- documents pédagogiques de format commode et de manipulation aisée,
- lisibilité correcte et présentation attrayante,
- cassettes (A.A.C.) de préférence à bandes magnétiques et enregistrements vivants, de qualité technique parfaite,
- documents visuels non seulement illustratifs mais fonctionnels et intégrés,
- brève introduction aux problèmes particuliers inhérents à l'appren-

tissage d'une langue seconde (peut-être moins indispensable pour S),

- indications précises pour amener l'apprenant autonome à prendre en charge son apprentissage et à poursuivre utilement le travail entrepris,
- charge du cours équilibrée ("poids" du lexique égal à celui de la grammaire, sauf peut-être pour S),
- guide d'utilisation pédagogique détaillé (instructions, ordre des activités, rythme etc.)
- matériel de référence (intégré ou non au manuel de base) variable en importance mais solide et facile à utiliser (lexique, grammaire, phonétique),
- exercices nombreux, variés et corrigés,
- révisions et réactivations des connaissances (peut-être moins indispensable pour S),
- contrôles périodiques des acquisitions (peut-être moins indispensable pour S),
- individualisation maximale (rythme de progression, méthodologie, correction, centres d'intérêt) avec tests d'orientation au début et, éventuellement, en cours d'exploitation,
- éléments d'originalité positive dans la mise en oeuvre générale.

b) pour D/FD :

- langue support connue indispensable mais essentiel du travail effectué dans la langue cible,
- prise en charge psychologique importante (aspect extérieur du matériel, répartition régulière du contenu, explication des objectifs visés, encouragements et mises en garde),
- certaine variété dans la présentation,
- matériel de référence abondant et fonctionnel (grammaire explicite avec renvoi aux contextes des énoncés, lexique par unité et récapitulatif avec référence aux occurrences, explications phonétiques précises),
- exercices de type plutôt "fermé" en début d'apprentissage avec introduction progressive d'activités de caractère plus "ouvert",
- leçons de révision spécifiques nombreuses et régulières.

c) pour I/A :

- certaine prise en charge psychologique,
- très grande variété dans la présentation des éléments linguistiques nouveaux,
- matériel de référence (lexique, syntaxe) assez réduit mais indications sur la manière d'utiliser utilement un dictionnaire ou une grammaire,
- exercices mixtes, de type "fermé" avec corrections et "ouvert" avec éléments de réponse,
- révision intégrée à l'ensemble.

d) pour S :

(Rappelons, qu'en règle générale, l'étude d'une langue de spécialité ne s'effectue pas au niveau de débutant absolu, sauf dans le cas de langue à statut scientifique particulier (ex : russe pour anglophones ou francophones) ou de spécialisation se satisfaisant de la seule compréhension écrite),

- certaine variété dans la présentation de la langue,
- liaison entre la langue de spécialité et la langue générale,
- lexique sélectif spécialisé des termes spécifiques au thème et indications sur la manière de faire constituer, par l'apprenant, son propre dictionnaire de spécialité,
- exercices de simulation dans la spécialité et exploitation de documents réels,
- révision intégrée à l'ensemble.

Naturellement, il ne s'agit là que d'indications générales modifiables, le cas échéant, en fonction des besoins propres des apprenants.

Résumé

VI - TYPOLOGIE

(59 cours d'autodidaxie)

. nécessité de distinguer niveaux D/FD, I/A et S

. nécessité de modifier la liste des facteurs

1. ETUDE PAR NIVEAU DES PRINCIPAUX TYPES

- nouveau tableau typologique

  . horizontalement : 6 facteurs : Coût (C), Supports (S), Temps (T), Charge (CH), Guidage (G), Adaptation (A)

  . verticalement : 5 degrés (0, 1, 2, 3, 4) (0 et 4 pour C et S seulement)

    . S, T, CH, G, A : cf chapitres précédents

    . Coût : 0 = de 0 à 10 dollars
    1 = " 11 - 80 "
    2 = " 81 - 221 "
    3 = " 221 - 400 "
    4 = " > 400 "

  . courbes identiques : petit nombre (entre 10 et 20%) - cours D/FD et S plus homogènes que cours I/A

- les types principaux

  . regroupements effectués de telle sorte que, en règle générale, pas plus d'un cas d'écart d'un degré pour T, CH, G et A

  . quelques cas isolés non réductibles

D/FD

- 1er type (43,75%) - groupe homogène - profil équilibré en 2 et 3 (meilleur si T2 et CH2) - support sonore intégré indispensable - écarts pour les coûts
- 2ème type (18,75%) - mauvaise adaptation et guidage élémentaire - mais ensembles légers (T et CH) - coûts minimes - cours d'introduction à l'étude de la langue
- 3ème type (15,6%) - assez ou bien adaptés, CH assez lourde mais guidage insuffisant - support sonore pas toujours indispensable - coûts correspondants
- 4ème type (9,3%) - profil inverse du précédent pour CH et G (contenu pauvre) - bonne adaptation - coûts et supports hétérogènes

I/A

- 1er type (31,25%) - T, CH, G, A : moyens ou élevés mais plus en 2 qu'en 3 - support sonore indispensable dans presque tous les cas - profil assez équilibré
- 2ème type (31,25%) - tracé en dents de scie : A, T, CH : assez équilibrés (moyens) - chute pour G (mais moins nécessaire) - support sonore le plus souvent inexistant ou non indispensable (mais laboratoire de langues présent aussi) - dépenses assez peu élevées en général
- 3ème type (18,75%) - contraste entre CH importante et G absent + A mauvaise - T de 1 à 3 - supports sonores non indispensables ou inexistants

S

- 1er type (36,3%) - bonne adaptation - G et T bien harmonisés - support sonore indispensable - écarts importants pour CH
- 2ème type (36,3%) - T réduit - CH moyenne ou lourde (décalage acceptable) - A et G : bons - supports sonores indispensables
- 3ème type (18,2%) - A mauvaise - G absent - T peu important - CH moyenne ou lourde - coûts modestes

2. DEFINITION PAR NIVEAU DU PROFIL IDEAL

- courbes optimales (C : le plus bas possible)
  - D/FD : S3, T2 ou 3, CH2, G3, A3
  - I/A : S3, T 1 ou 2, CH2, G2 ou 3, A3
  - S : S2 ou 3, T1, CH1 ou 2, G2 ou 3, A3
- points particuliers (tous niveaux)
  - spécificité des cours - activités orales et écrites de compréhension et d'expression
  - documents commodes à manier - bonne lisibilité
  - supports sonores : cassettes (A.A.C.) - enregistrements parfaits
  - documents visuels fonctionnels
  - indications sur apprentissage de L2 et entraînement à une auto-prise en charge par l'apprenant

- charge équilibrée
- guide d'utilisation pédagogique détaillé
- matériel de référence adapté et facile à utiliser
- exercices nombreux, variés et corrigés
- révisions et contrôles périodiques (au moins pour D/FD et I/A)
- individualisation maximale
- éléments d'originalité positive

- <u>points particuliers</u> (par niveau)

<u>D/FD</u>

- langue support connue mais essentiel du travail en L2
- prise en charge psychologique importante
- certaine variété
- matériel de référence complet (grammaire + lexique)
- exercices (de type "fermé" à type "ouvert")
- révisions spécifiques nombreuses

<u>I/A</u>

- certaine prise en charge psychologique
- très grande variété
- conseils sur utilisation du matériel de référence (dictionnaires)
- exercices mixtes ("fermés" et "ouverts")
- révisions intégrées

<u>S</u>

- certaine variété
- lien entre langue de spécialité et langue générale
- lexique sélectif (+ constitution d'un dictionnaire de spécialité)
- exercices de simulation
- révisions intégrées

VII LA SEMI-AUTONOMIE

1. REMARQUES PRELIMINAIRES

L'un des problèmes que l'on rencontre au moment d'étudier la semi-autonomie (02) semble être l'absence de définition réelle, ou du moins d'une définition admise par tous, de ce que l'on peut considérer comme un cours semi-autonome. Pendant toute cette étude sur la semi-autonomie, il a fallu résoudre des problèmes concernant les différences entre les méthodes semi-autonomes et, d'une part, les cours plus traditionnels où le professeur domine la situation d'apprentissage, et, d'autre part, ce qui a été défini comme "système" (03). La distinction entre (02) et (03) a posé des problèmes aux analystes et au groupe de recherche de Saint-Cloud qui avait proposé les définitions initiales. Cette question va être étudiée tout d'abord avant d'examiner plus au détail les composantes de la semi-autonomie.

1.1 : Cours semi-autonomes (02) et systèmes (03)

Dans les deux cas, l'objet de l'étude est le même : l'apprentissage semi-autonome au sens large de cette expression, mais ce sont des aspects différents de cet objet qui sont étudiés. Une étude de l'apprentissage semi-autonome qui se déroulerait sous le seul angle des matériaux utilisés ne nous permettrait pas de rendre compte de façon satisfaisante de l'aspect que constituent les modalités d'organisation de rapports apprenant-enseignant (ou moniteur) - institution. C'est cet aspect que nous chercherons à décrire dans l'étude des "systèmes" (chapitre VIII).

En revanche, la semi-autonomie, au sens précis où nous l'étudierons dans ce chapitre, concerne essentiellement <u>l'utilisation, par l'apprenant, d'un ensemble pédagogique unique, sans tenir compte du rôle de l'instittution. La plus grande partie du travail (au moins 50%) est effectuée seul, le reste avec une assistance pédagogique</u>.

Ces deux approches différentes de la réalité "apprentissage semi-autonome" peuvent être précisées ainsi :

- dans le premier cas ("systèmes") c'est du cadre institutionnel que nous partons. Dans ce cadre, les apprenants peuvent être confrontés, à la limite, à un seul ensemble pédagogique, ou à une combinaison (ou un choix) d'ensembles pédagogiques, cela n'importe pas dans la perspective d'étude retenue.

- dans le second cas, qui fait l'objet de ce chapitre, l'étude porte sur le matériau pédagogique, ce qui nous amène à nous intéresser à un seul ensemble pédagogique, dont nous tirons des conclusions concernant la situation d'apprentissage dans sa globalité.

Il est clair que ces deux aspects sont étroitement interdépendants : la conception d'un matériel d'enseignement induit certaines dispositions quant à l'organisation des rapports apprenant - enseignant - institution, et, à l'inverse, un type donné d'organisation permet ou ne permet pas (et même invite à rechercher) un matériel d'enseignement présentant telle ou telle caractéristique.

Pour ce chapitre sur la semi-autonomie, l'étude a porté, comme nous l'avons déjà vu, sur 21 cours. Parmi ces 21 cours 11 sont destinés aux Débutants/Faux Débutants, 4 aux Intermédiaires/Avancés

et 6 sont des cours de Spécialité. Toutefois, la distinction par niveaux n'est pas très pertinente ici car elle n'influe pas directement sur la façon dont la semi-autonomie fonctionne, et en tout état de cause, le corpus semble trop restreint pour que ces distinctions aient la moindre valeur statistique.

1.2 : Caractéristiques essentielles de la semi-autonomie

La définition de la semi-autonomie qui avait été retenue au début de l'étude mettait comme condition l'absence d'enseignant pendant l'une ou plusieurs phases du processus d'apprentissage. Toutefois, au fur et à mesure que le projet avançait, cette définition se révélait quelque peu inadéquate. Il est possible dans un cours qui s'appuie sur le laboratoire de langues, par exemple, que l'enseignant soit présent tout le temps, et cependant qu'il ne participe aux activités d'apprentissage que dans les cas où l'apprenant décide de faire appel à lui. D'un autre côté, on pourrait dire que presque tous les cours traditionnels sont adaptés au travail semi-autonome, dans la mesure où il y a presque toujours une certaine quantité de travail indépendant que l'apprenant doit faire seul (par exemple : assimilation du vocabulaire, exercices portant sur les nouvelles acquisitions etc.). Il a donc été nécessaire de raffiner ce concept en examinant deux aspects en particulier : la relation entre l'enseignant et l'enseigné et la proportion de temps passée en travail autonome. Ces deux facteurs nécessitent une analyse assez détaillée.

1.2.1 : Relation enseignant - enseigné

Un aspect qui a une influence sur cette relation est la question de savoir si leurs rencontres ont lieu individuellement ou en groupe. Malheureusement, les annexes de la grille ne contiennent pas de question à ce sujet. Il y a donc très peu de renseignements sur ce point. A priori, il semblerait qu'un groupe très important se prête difficilement à l'organisation de rencontres périodiques, mais cela est beaucoup moins évident lorsque l'on considère un groupe plus petit, qui peut fonctionner davantage comme un groupe de travaux dirigés. Peut-être une situation de petit groupe serait-elle plus dynamique et plus motivante, mais, d'un autre côté, des rencontres individuelles entre apprenant et enseignant facilitent évidemment l'individualisation.

Pour pouvoir parler réellement de semi-autonomie il semblerait que l'apprenant doive être responsable d'une grande partie des activités d'apprentissage, ne consultant l'enseignant que lorsqu'il en sent le besoin, ou bien à intervalles fixes, mais, dans les deux cas, le considérant plutôt comme un assistant ou un conseiller que comme un professeur traditionnel. Malheureusement, peu d'explications détaillées ont été fournies sur le fonctionnement de cette relation pour les différents cours étudiés, mais, d'après les informations dont nous disposons, il semble qu'il y ait une grande variété de formules différentes. Les possibilités suivantes sont envisageables : l'enseignant discute des objectifs et peut-être des méthodes d'apprentissage avec l'apprenant, puis intervient occasionnellement pour donner des encouragements et expliquer des points difficiles rencontrés pendant le processus d'apprentissage et enfin doit être disponible pour toutes les questions que l'apprenant pourrait se poser sur la correction de son travail et sur l'évaluation de ses progrès. Alternativement il peut jouer un rôle un peu

plus actif et intervenir directement dans la correction du travail et l'évaluation de ses progrès.

Naturellement, selon la méthode, les moments d'intervention de l'enseignant seront envisagés de façon différente. Les citations suivantes tirées des grilles aideront peut-être à illustrer la variété que l'on rencontre.

"Discussions avant le début du cours pour organiser l'apprentissage selon les besoins et les aptitudes. Soutien individuel continu."(5)

"Des commentaires sur les erreurs sont toujours fournis. L'apprenant peut téléphoner ou aller voir l'enseignant à n'importe quel moment de la journée." (8)

"Il y a une cassette que l'étudiant peut envoyer quatre fois pour être corrigée... Mais le cours peut être étudié sans l'intervention d'un enseignant." (63)

"Cours par correspondance avec possibilité d'envoyer des devoirs à corriger. Aucune des activités d'apprentissage n'est effectuée avec un enseignant, mais 50% de la correction." (69)

"Si la plus grande partie du travail se fait seul, y compris certains exercices autocorrigés, un travail avec professeur est prévu systématiquement :

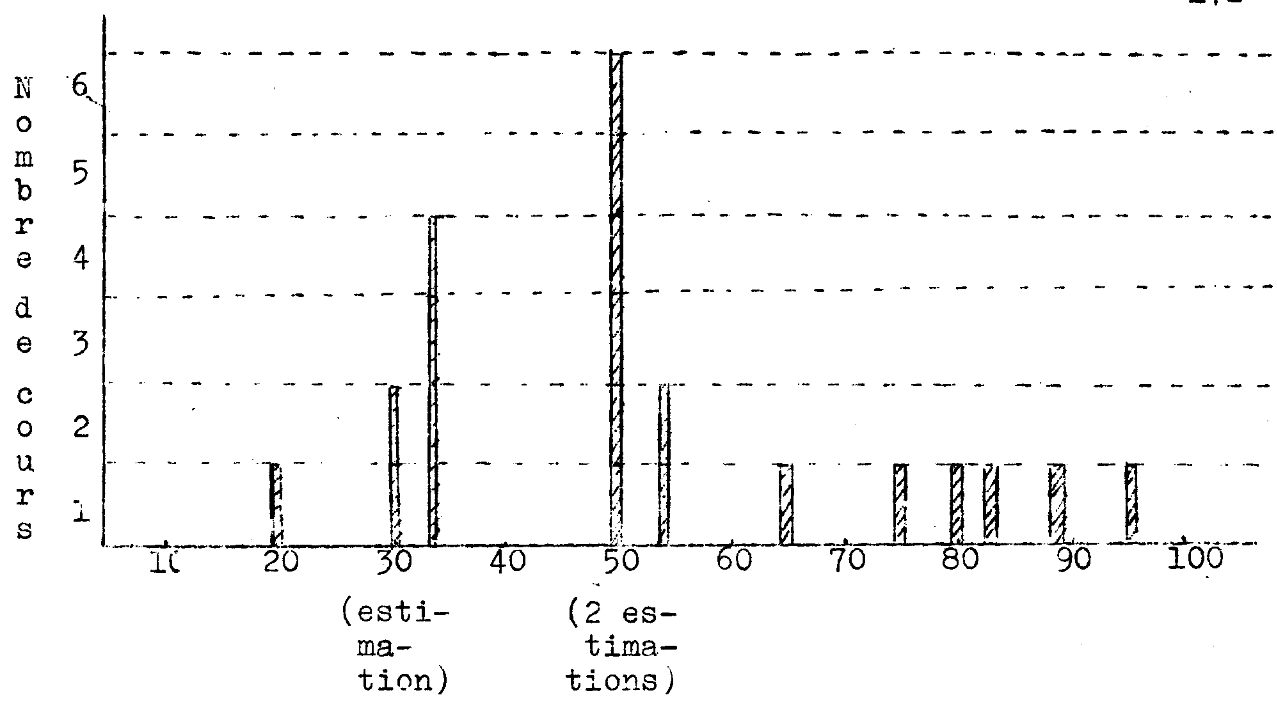
- envoi de devoirs : retour corrigés types + remarques, observations complémentaires personnalisées etc.;
- attribution d'un professeur pour l'élève (et un seul) qui le suit ;
- possibilité d'aide à la demande auprès de la Direction ou du professeur (on peut passer, écrire ou téléphoner)." (74)

Les différentes relations possibles entre l'apprenant et l'enseignant apparaîtront de façon plus globale au moment de l'étude du degré d'autonomie.

1.2.2 : Temps passé au travail autonome

Un point qu'il aurait été intéressant d'étudier (mais qui n'a pas été inclus dans la grille) est la fréquence des contacts entre l'apprenant et l'enseignant. Il y a évidemment une large gamme de possiblités ici. Dans certains cas les rencontres peuvent ne pas être prévues, mais l'apprenant peut être libre de prendre contact avec l'enseignant (aller le voir, lui téléphoner ou lui écrire) chaque fois qu'il pense qu'un contact serait utile. Ceci n'est évidemment possible que dans le cas d'un enseignement individuel. D'autre part, des rencontres ou des cours peuvent être organisés de façon régulière : ils peuvent même être très fréquents (plusieurs fois par semaine) ou très peu fréquents (sessions intensives pouvant durer d'une demi-journée à deux semaines tenues à quelques mois d'intervalle) avec toutes sortes d'autres possibilités situées entre ces deux extrêmes.

L'autre point intéressant à considérer est la proportion du temps total passé en travail autonome. Dans quatre cas les analystes n'ont pas donné de détails, mais une estimation a pu être faite d'après les autres éléments de la grille. Lorsque le temps a dû être estimé, les chiffres sont indiqués entre parenthèses dans les tableaux. L'analyse des 21 cours traités ici donne le tableau suivant :



Pourcentage du temps passé en travail autonome

On peut constater qu'il y a 6 cours où l'apprenant passe plus de 60% de son temps de travail en activités autonomes, 8 cours pour lesquels de 50% à 60% du temps est passé à travailler seul, et 7 cours où moins de 50% du temps est passé en travail autonome.

Ce dernier groupe pose un problème, car on peut avoir des doutes sérieux sur la semi-autonomie d'un cours dans lequel moins de la moitié du travail est accompli seul. Il semblerait que ces cours se rapprochent plus de la situation traditionnelle dans laquelle le professeurest responsable du processus d'apprentissage et l'apprenant a simplement une certaine quantité de travail à faire à la maison.

Ces 7 cours se présentent ainsi en ce qui concerne le degré d'autonomie :

Nº du cours	Organisation de l'apprentissage	Choix des activités	Accomplissement de l'apprentissage	Observation	Correction	Evaluation	Degré global	% de temps de travail
10	Faible	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	NUL	33%
11	Faible	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	NUL	33%
27	Faible	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	NUL	33%
28	Faible	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	NUL	33%
50	Faible	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	NUL	(<50)
45	Faible	3,8%	1,9%	Nul	1,9%	Nul	TRES FAIBLE	(<50)
66	Moyen	50%	33%	25%	25%	25%	MOYEN	20%

On peut constater qu'en ce qui concerne 5 de ces cours la réponse à toutes les questions sur le degré d'autonomie a été "nul", c'est-à-dire aucune autonomie dans le choix des activités, l'accomplissement de l'apprentissage, l'observation, la correction ou l'évaluation. S'il n'y a aucune autonomie dans tous ces domaines, il est difficile de qualifier ces cours de semi-autonomes au sens défini précédemment. Il semble bien que les analystes n'aient pas compris la signification de l'expression "semi-autonomie". Dans un autre cas (45), le degré d'autonomie pour ces activités est toujours en dessous de 4%, ce qui ne justifie guère non plus l'appellation de semi-autonomie. Dans cette catégorie il y a seulement un cas (66) où le degré d'autonomie est significatif, et on se demande alors comment il est possible de passer si peu de temps (20%) en travail autonome (si l'on se réfère à la proportion d'activités qui sont sensées se dérouler de façon autonome). Toutefois, même ce cours semble être très orienté vers l'enseignant et l'analyste note que :

"L'individualisation ne peut être mise en oeuvre qu'à l'initiative et sous la surveillance du professeur."

Ainsi ce cours lui aussi, peut-il être considéré comme un cas marginal en ce qui concerne la semi-autonomie.

Il faut noter que 5 sur 7 de ces cours sont utilisés en Suède, dans les "STUDY CIRCLES", ce qui représente une situation un peu spéciale, dans laquelle il semble que l'autonomie du groupe soit plus recherchée que l'autonomie individuelle (cf chapitre VIII). Ceci explique peut-être en partie les résultats un peu étonnants qui ont été relevés.

Comme ces 7 cours ne comportent pas certaines des caractéristiques jugées importantes, il a été décidé de les conserver dans le corpus en intégrant les informations intéressantes qu'ils apportent, mais de ne pas en tenir compte pour l'étude du degré d'autonomie.

En ce qui concerne les 14 autres cours le degré d'autonomie global est tel qu'on peut penser qu'ils entrent bien dans cette catégorie (au moins "moyen" dans 13 cas sur 14), et le degré d'autonomie dans l'accomplissement de l'apprentissage est d'au moins 50% dans tous les cas sauf un.

2. DEGRE D'AUTONOMIE

Dans le tableau suivant, on trouvera le degré d'autonomie des 14 cours considérés ici, ainsi que le pourcentage du temps passé en travail autonome dans chaque cas.

Nº du cours	Organisation de l'apprentissage	Choix des activités	Accomplissement de l'apprentissage	Observation	Correction	Evaluation	Degré global	% de temps de travail
44	Faible	Nul	Nul	Nul	Nul	?100%?	FAIBLE	50%
63	Faible	Nul	100%	Nul	50%	Nul	MOYEN	(50%)
69	Faible	Nul	100%	Nul	50%	Nul	MOYEN	(50%)
59	Moyen	Nul	50%	50%	50%	Nul	MOYEN	(50%)
31	Moyen	50%	80%	Nul	40%	Nul	MOYEN	(53,85%)
30	Elevé	70%	50%	Nul	75%	Nul	MOYEN	(54,43%)
74	Faible	Nul	100%	75%	25%	Nul	MOYEN	75%
5	Moyen	25%	75%	25%	50%	Nul	MOYEN	88,88%
8	Moyen	Nul	75%	100%	100%	Nul	MOYEN	94,74%
64	Elevé	100%	75%	100%	75%	Nul	ELEVE	50%
78	Elevé	100%	75%	100%	75%	Nul	ELEVE	50%
72	Elevé	100%	50%	50%	50%	Nul	ELEVE	65%
26	Elevé	100%	100%	50%	50%	Nul	TRES ELEVE	80%
20	Elevé	100%	(80%)	80%	80%	?100%?	TRES ELEVE	83,33%

2.1 : Autonomie dans l'organisation de l'apprentissage

(= souplesse de la structure institutionnelle par rapport aux souhaits de l'apprenant)

Il s'agit de considérer ici les possibilités offertes à l'apprenant pour modifier l'organisation de son apprentissage en fonction

de ses propres souhaits. Bien évidemment, le fait d'utiliser une méthode impose un certain nombre de contraintes, mais il est intéressant de voir dans quelle mesure ces contraintes peuvent s'adapter pour convenir à différents apprenants. Il y a toutefois un problème car un cours donné peut permettre une grande souplesse par lui-même, mais l'institution où il est utilisé peut offrir beaucoup moins de souplesse. Inversement, une institution au fonctionnement très souple peut proposer une grande flexibilité d'utilisation d'un cours, même si ce cours lui-même est conçu de manière assez rigide. L'impression dégagée ici de la qualité des cours est donc relativement "idéalisée" et ne donne peut-être pas une idée précise de leur utilisation dans différentes institutions. Si l'on ne considère pas les 7 cours qui n'ont pas été estimés réellement semi-autonomes, on trouve que, pour les 14 autres, le degré d'autonomie dans l'organisation de l'apprentissage est faible dans 4 cas, moyen dans 4 autres et élevé pour 6.

2.2 : <u>Autonomie dans le travail</u>

2.2.1 : Autonomie dans le choix des activités d'apprentissage

(= contraintes portant sur le volume relatif d'activités choisies par l'apprenant ou imposées par l'enseignant.)

Bien qu'il n'y ait évidemment aucune façon d'obliger un apprenant adulte à entreprendre les activités d'apprentissage qu'on lui suggère, on trouve également très souvent de sa part un désir de jouer un rôle actif et d'organiser son propre travail, en choisissant les activités à accomplir soit entièrement seul soit avec l'enseignant. Parmi les 14 cours mentionnés plus haut, 6 ne permettent aucun choix pour les activités d'apprentissage. Un cours permet à l'apprenant de choisir 25% de ses activités, un autre 50% et un troisième 70%. En ce qui concerne les cinq autres méthodes l'apprenant est entièrement responsable de son choix d'activités.

Il est surprenant de constater que seulement 3 de ces méthodes prévoient une collaboration, l'enseignant suggérant un certain nombre d'activités et l'apprenant choisissant les autres lui-même. Cette solution permet à l'apprenant d'approfondir les questions qui l'intéressent et d'effectuer les activités qu'il affectionne, alors que l'enseignant peut, par ailleurs, suggérer le genre d'activités qu'il juge nécessaires, ce qui semble très approprié à l'apprentissage semi-autonome.

2.2.2 : autonomie dans l'accomplissement de l'apprentissage

(= possibilité ou non d'effectuer certaines activités seul ou avec un enseignant.)

C'est dans ce domaine, évidemment, que l'on s'attend à trouver une proportion assez élevée de travail autonome, car autrement on se retrouve dans la situation traditionnelle dans laquelle le professeur est maître d'oeuvre. Parmi les 14 cours analysés tous sauf un requièrent qu'au moins 50% des activités soient accomplies de façon autonome, et pour 10 d'entre eux au moins 75% de l'apprentissage doit être fait seul (4 sont même totalement autonomes à ce niveau). Un cours (44) semble sortir du schéma général, car il ne prévoit aucune autonomie dans l'accomplissement de l'apprentissage et on peut se demander si cela n'est pas, en fait, une erreur. Toutefois, il faut noter qu'il s'agit d'une méthode qui s'étudie en laboratoire de langues et il est donc possible que l'apprentissage s'accomplisse

de façon autonome bien que l'enseignant soit présent tout le temps. Ceci révèle peut-être un défaut des annexes, car l'analyste avait répondu à la section 1.2.2.1 "Toutes les activités d'enseignement sont effectuées avec un enseignant". Peut-être serait-il nécessaire ici de faire la différence entre la présence physique de l'enseignant et sa participation active au processus d'apprentissage.

Etant donné que chacun a sa propre stratégie pour apprendre les langues et que les gens travaillent à des allures différentes, il semble tout à fait souhaitable que l'apprenant soit responsable d'au moins une grande partie de son apprentissage. Les cours étudiés paraissent, dans l'ensemble, assez satisfaisants de ce point de vue.

2.2.3 . autonomie dans l'observation

(= autonomie dans le mode d'observation retenu (registre de progression) et dans la conduite de cette observation.)

Il y a une grande variété dans les réponses à cette question, l'observation étant faite par l'enseignant, par l'apprenant ou par les deux. Dans 5 cas sur 14 toute l'observation est faite par l'enseignant, dans 3 cas c'est l'apprenant qui en est chargé entièrement, dans un cas l'apprenant en fait 25% et dans les 5 autres cas il en fait entre 50% et 80%. Il est surprenant de trouver des cas où l'enseignant conduit l'ensemble de l'observation, car on aurait pu penser que si l'apprenant est capable d'apprendre seul il est également capable d'effectuer l'observation de son travail et les cours devraient le lui permettre. Il s'agit peut-être d'un plan où il est très facile à l'enseignant d'intervenir, mais on peut penser que ce serait plus motivant pour l'apprenant d'y prendre part lui-même. D'un autre côté, il est peut-être difficile de mettre au point un système dans lequel l'apprenant peut tout observer lui-même, puisqu'il est évident que certaines personnes ont tendance à surestimer ou sous-estimer leur performance. Il semble qu'il s'agisse d'un domaine où l'enseignant et l'apprenant peuvent collaborer utilement, bien qu'il puisse être possible soit à l'apprenant soit à l'enseignant d'effectuer l'observation seul.

2.2.4 : autonomie dans la correction

(= détermination de la proportion relative d'auto-correction par l'apprenant et de correction par l'enseignant ou encore de la combinaison des deux.)

Ce domaine lui aussi semble convenir parfaitement à une collaboration entre l'apprenant et l'enseignant. Pour certains exercices de type "fermé" où une seule réponse est possible l'apprenant peut facilement savoir si sa réponse est correcte ou non. Dans ce cas l'auto-correction semble être la solution logique. Dans d'autres cas, par contre, les exercices peuvent être plus "ouverts", et ici il sera sans doute très utile que l'enseignant intervienne pour indiquer à l'apprenant si sa réponse correspond à l'une des réponses possibles ou non. Les conseils de l'enseignant peuvent également être utiles pour les exercices de prononciation, puisque peu d'apprenants réussissent à avoir une prononciation parfaite, et que l'enseignant est susceptible de mieux se rendre compte que l'apprenant de l'acceptabilité d'une approximation. En fait, la correction semble être un domaine où la semi-autonomie fournit une solution idéale, puisque l'apprenant peut corriger son propre travail dans

une certaine mesure, mais, lorsqu'il doit utiliser la langue dans des situations plus créatrices, le "feed back" que peut fournir l'enseignant est extrêmement valable.

Un seul cours ne permet aucune autonomie au niveau de la correction. Dans deux autres cas l'apprenant corrige moins de 50% de son travail et dans la grande majorité des cas (10 sur 14) l'apprenant fait de 50% à 80% de la correction, l'enseignant l'aidant vraisemblablement pour les exercices plus "ouverts".

2.2.5 : autonomie dans l'évaluation

(= obligation ou non de subir des tests et proportion d'auto-évaluation ou d'évaluation par l'enseignant.)

Cette sous section nous apprend peu de choses, car il n'y a que 2 cours sur 14 où l'on trouve des tests périodiques, et pour ces 2 cas il n'y a pas de réelle autonomie dans l'évaluation. Les douze autres méthodes n'ont pas de tests du tout, et les indications fournies ne peuvent être utilisées.

Peut-être les tests sont-ils moins importants pour les cours semi-autonomes, puisque l'enseignant fournit une certaine forme de référence extérieure pour l'évaluation. On aurait pu penser qu'une forme ou une autre d'évaluation faite indépendamment de l'enseignant pourrait tout de même être souhaitable. Toutefois, les auteurs de ces cours n'ont manifestement pas jugé ce point très important.

2.3 : Degré global d'autonomie

En combinant tous les éléments précédents on arrive au degré global d'autonomie et, comme on peut le voir dans le tableau, ce degré est faible dans deux cas, moyen dans sept, élevé dans trois et très élevé dans deux.

On constatera également qu'il y a une certaine corrélation entre le degré global d'autonomie et le pourcentage de temps passé en travail autonome. Ce point est précisé dans le tableau suivant qui tient compte des 21 méthodes.

Pourcentage du temps passé en travail autonome

Degré global d'autonomie		<50%	50-60%	>60%	Totaux
	Très élevé			2	2
	Elevé		2	1	3
	Moyen	1	4	3	8
	Faible		2		2
	Très faible ou nul	6			6
	Totaux	7	8	6	21

Ainsi, dans 6 cas sur 7, lorsque moins de 50% du temps total est passé en travail autonome, le degré global d'autonomie est très faible ou nul. Lorsque 50% à 60% du temps est passé en travail autonome, le degré global d'autonomie varie de faible à élevé mais il est moyen dans 4 cas sur 8. En dernier lieu, lorsque plus de 60% du temps total est passé en travail autonome, le degré global est très élevé dans 2 cas, élevé dans un cas mais dans 3 cas sur 6 il n'est que moyen.

Il est facile de tenir pour acquis qu'un fort degré d'autonomie est souhaitable, mais il faut se souvenir que tous les apprenants ne sont pas capables ou prêts à prendre en charge leurs activités d'apprentissage. Ainsi, une perspective qui pourrait être utilement développé à l'avenir serait celle qui encouragerait graduellement l'apprenant à devenir moins dépendant d'instructions écrites et d'un enseignant et à développer un plus grand degré d'autonomie.

Il est à noter que cette introduction progressive à l'autonomie a été tentée dans quelques cas, bien qu'il semble que cet aspect puisse être développé. La citation qui suit illustre ce point :

"Timide essai de préparation au travail autonome. ex : utilisation des dictionnaires, tenue de fichier, lecture des journaux, écoute de la radio + liste de séjours éducatifs, agences de voyages spécialisées, correspondances etc." (74)

A l'avenir on peut espérer qu'il y aura davantage d'entraînement à l'exploitation des matériaux des cours et des matériaux authentiques selon les besoins, possibilités et préférences des apprenants. Ceci a déjà été fait dans certains systèmes, où une aide individuelle est parfois donnée à l'apprenant pour l'encourager à développer ses propres stratégies d'apprentissage. Toutefois, cet aspect ne se rencontre pas encore dans les cours semi-autonomes (du corpus) et demanderait à être intégré à une méthode.

3. DEGRE D'INDIVIDUALISATION EN APPRENTISSAGE SEMI-AUTONOME

3.1 : Domaines de l'individualisation

Par individualisation, il faut comprendre la prise en compte (au niveau des objectifs, du contenu, de la méthodologie, du rythme et du "feed back") des caractéristiques de l'apprenant. Le tableau suivant permet d'avoir une idée du degré d'individualisation des 21 cours, les différents aspects de cette individualisation seront ensuite examinés plus en détail.

Possibilités d'individualisation

Nº des cours	Tâches en fonction des objectifs	Tâches en fonction des acquisitions antérieures	Méthodologie en fonction des caractéristiques de l'apprenant	Répartition temporelle de l'apprentissage	Rythme d'apprentissage	Correction	DEGRE GLOBAL
10	N.P.	N.P.	Méd.	Nulles	Nulles	Nulles	FAIBLE
27	N.P.	N.P.	Méd.	Nulles	Nulles	Nulles	FAIBLE
28	N.P.	N.P.	Méd.	Moy.	Nulles	Nulles	FAIBLE
11	N.P.	N.P.	Méd.	Moy.	Méd.	Nulles	FAIBLE
59	Nulles	N.P.	Nulles	Moy.	Nulles	Nulles	FAIBLE
66	N.P.	N.P.	Nulles	Moy.	Nulles	Méd.	FAIBLE
72	Nulles	Nulles	Nulles	Moy.	Méd.	Nulles	FAIBLE
26	N.P.	N.P.	Nulles	Moy.	Moy.	Nulles	MED.
63	N.P.	N.P.	Nulles	Moy.	Moy.	Méd.	MED.
69	N.P.	N.P.	Nulles	Moy.	Moy.	Méd.	MED.
44	N.P.	N.P.	Moy.	Moy.	Moy.	Nulles	MOYEN
45	Moy.	N.P.	Elevées	Moy.	Moy.	Nulles	MOYEN
50	Moy.	N.P.	Elevées	Moy.	Moy.	Nulles	MOYEN
74	N.P.	Nulles	Nulles	Très élevées	Elevées	Moy.	MOYEN
64	N.P.	N.P.	Nulles	Très élevées	Très élevées	Méd.	ELEVE
8	Moy.	N.P.	Moy.	Très élevées	Moy.	Moy.	ELEVE
30	Elevées	Méd.	Moy.	Elevées	Méd.	Très él.	ELEVE
78	El.	Elevées	Elevées	Moy.	Moy.	Moy.	ELEVE
20	N.P.	N.P.	Elevées	Très élevées	Très élevées	Moy.	TRES ELEVE
5	Elevées	N.P.	Elevées	Très élevées	Elevées	Moy.	TRES ELEVE
31	Elevées	Très élevées	Moy.	Elevées	Elevées	Méd.	TRES ELEVE

N.P. = non-pertinent Moy. = Moyennes Méd. = Médiocres El. = Elevées

3.1.1 : Individualisation des tâches en fonction des objectifs particuliers de l'apprenant :

Les analystes devaient dire s'il y avait une possibilité de choix parmi un éventail d'activités autonomes ou non-autonomes en fonction des objectifs. De plus, dans le cas où une telle possibilité de choix existait il fallait préciser si l'orientation vers ces activités était le résultat d'une concertation préalable entre apprenant et enseigné. Dans 12 cas le problème ne se posait pas, car les matériaux s'adressaient à des apprenants qui visaient tous les mêmes objectifs hautement spécialisés. Pour les 9 autres cours, dans deux cas il n'y avait pas d'individualisation, dans 3 cas les possibilités étaient moyennes et dans 4 cas élevées. Bien que peu de détails aient été fournis, un analyste a noté :

"Beaucoup de possibilités d'utilisation d'exercices de difficulté variée." (78)

Dans l'ensemble, il n'existe toutefois pas beaucoup d'individualisation à ce niveau.

3.1.2 : Individualisation des tâches en fonction des acquisitions antérieures :

Ici encore, les analystes devaient indiquer s'il y avait une possibilité de choix parmi un éventail d'activités autonomes ou non-autonomes diversifiées, mais, cette fois, en fonction des acquisitions antérieures des apprenants. Lorsqu'un choix était possible ils devaient indiquer si l'orientation vers ces activités était le résultat d'un examen des acquisitions antérieures (test et/ou entretien avec enseignant). Dans 16 cas les analystes ont estimé que le problème ne se posait pas, car les matériaux étaient destinés à des apprenants de niveau homogène (en général des débutants). Pour les 5 autres cours, le degré d'individualisation a été jugé nul dans 2 cas, médiocre dans un, élevé dans un autre et très élevé dans un troisième. Il y a donc très peu d'individualisation à ce niveau, mais ceci s'explique peut-être par le fort pourcentage de cours de Débutants dans le corpus (11 sur 21).

3.1.3 : Individualisation de la méthodologie en fonction des caractéristiques de l'apprenant :

Il s'agit ici de tenir compte des "goûts" de l'apprenant, de la façon dont il apprend le mieux, ou estime qu'il apprend le mieux, etc. Les analystes devaient indiquer si, pour un même apprentissage (c'est-à-dire pour le même niveau et les mêmes objectifs), il y avait un choix parmi un éventail d'activités autonomes ou non-autonomesdiversifiées en fonction de la méthodologie. On leur demandait également si cet éventail était satisfaisant et si cette possibilité était offerte pour un petit ou un grand nombre d'activités. Ils devaient également préciser si l'orientation vers ces activités était le résultat d'une concertation entre l'apprenant et l'enseignant ayant pour résultat d'indiquer à l'apprenant les activités lui convenant le mieux. Dans 8 cas il n'y a pas d'individualisation de la méthodologie ; dans 4 cas le degré d'individualisation a été jugé médiocre, moyen dans 4 autres, et dans 5 cas, élevé. Ici encore, il ne s'agit pas d'un domaine où l'individualisation s'est révélée très élevée. Toutefois, un analyste a noté :

"Discussions préliminaires avec les enseignants pour organiser l'apprentissage en fonction des besoins et des aptitudes." (5)

C'est là le genre de commentaire qu'il eût été utile de trouver plus souvent dans les analyses de cours de semi-autonomie.

3.1.4 : Individualisation de la répartition temporelle de l'apprentissage en fonction des désirs de l'apprenant :

D'une part on demandait aux analystes d'indiquer la proportion des activités autonomes que l'apprenant devait effectuer à un moment donné. Ceci pourrait s'appliquer, par exemple, aux séances en laboratoire de langues réservées au travail autonome ou à l'écoute de programmes de radio intégrés au cours. D'autre part, on leur demandait d'indiquer si pour une activité non-autonome donnée, l'apprenant pouvait choisir entre deux ou plusieurs séances ayant lieu à des moments différents. Le degré d'individualisation de la répartition temporelle a été jugé nul dans 4 cas. Ceci semble très surprenant, car on aurait pensé qu'au moins certaines activités autonomes pourraient se dérouler totalement selon les souhaits de l'apprenant. Toutefois, les 4 cours dont il s'agit sont tous utilisés dans les "STUDY CIRCLES" suèdois où, comme nous l'avons déjà mentionné, l'autonomie semble être une caractéristique du groupe plutôt que de l'individu. En ce qui concerne les autres cours, le degré d'individualisation a été jugé moyen dans 10 cas, élevé dans 2 et très élevé dans 5. C'est dans ce domaine que le degré d'individualisation semble être le plus grand. Un cours (64) semble même avoir réussi à trouver une solution au problème des programmes de radio qui ne sont diffusés qu'à certaines heures en instaurant un système de prêt gratuit de cassettes sur lesquelles les programmes sont recopiés. Bien qu'une certaine souplesse dans le choix du moment d'apprentissage soit possible, à la fois dans le cas d'apprentissage collectif et individuel, il y a évidemment beaucoup plus de latitude dans le cas d'un apprentissage individuel. Ce point est illustré par les deux commentaires suivants :

"L'apprenant peut téléphoner ou aller voir l'enseignant à n'importe quel moment de la journée." (8)

"Possibilité d'aide à la demande auprès de la Direction des études et du professeur :

- Vous pouvez faire appel à lui chaque fois que vous désirerez pour lui demander des explications et les renseignements dont vous avez besoin... Vous devez travailler en étroite collaboration avec lui." (74)

3.1.5:Individualisation du rythme d'apprentissage en fonction des possibilités et besoins de l'apprenant :

Pour le rythme d'apprentissage une distinction est à faire entre le rythme de travail (vitesse à laquelle une tâche donnée est accomplie) et le rythme de progression (vitesse à laquelle l'apprenant passe de tâche en tâche à l'intérieur d'un cursus donné). Les analystes devaient indiquer dans quelle mesure les apprenants pouvaient effectuer une tâche donnée au moment choisi par eux, et passer à la tâche suivante au moment où ils se sentaient prêts (variété du rythme de travail et de progression). On leur demandait également si l'apprenant pouvait choisir entre différentes activités non-autonomes ou des manières différentes d'effectuer la même tâche autonome (variété du rythme de travail mais pas de la progression). En dernier lieu, on leur demandait si le choix du rythme d'apprentissage était effectué en fonction de conseils donnés par l'enseignant après examen des possibilités et besoins de l'apprenant.

Il semble que 5 cours n'offrent aucune possibilité d'individualisation du rythme. Dans 3 cas les possibilités sont médiocres, dans 8 moyennes, dans 3 élevées et dans 2 très élevées. Ainsi, l'individualisation dans ce domaine semble plus élevée que dans la plupart des autres secteurs examinés mais pas aussi élevée que pour la répartition temporelle. La gamme de possibilités est assez bien couverte, avec un nombre assez important de cours dans la catégorie moyenne.

La façon la plus extrême de réaliser la mise en oeuvre de l'individualisation à ce niveau semble être de laisser chaque apprenant libre de choisir, au début du cours, le rythme qui lui paraît le meilleur (en accord avec l'enseignant) et de sélectionner les activités qui lui conviennent le mieux. Cette conception est partiellement illustrée par la citation suivante :

"L'étudiant peut déterminer lui-même le rythme de travail en choisissant combien de leçons on lui envoie par mois (2, 3, 4 ou 5), et il peut même changer d'avis en cours de route." (69)

Ici encore, cela sera beaucoup plus facile à réaliser si la relation apprenant - enseignant est individuelle plutôt que collective. En ce qui concerne les situations d'apprentissage collectif, dans lesquelles il est nécessaire qu'il y ait une certaine unité de progression, la meilleure solution semble être de disposer d'un nombre variable d'activités à effectuer selon les désirs et les possibilités de chaque apprenant, et également d'avoir certaines activites qui peuvent être effectuées de différentes façons, ce qui fait varier le rythme de travail. La citation qui suit décrit une tentative très modeste en ce sens :

"Contient des items récréatifs (par ex : mots croisés) et parfois des exercices supplémentaires que l'apprenant peut faire individuellement et corriger à partir de la 'clef' fournie pour les exercices." (30)

3.1.6 : Individualisation de la correction :

Les analystes devaient préciser, aussi bien pour les exercices auto-corrigés que pour ceux corrigés par le professeur, la proportion des cas dans lesquels l'apprenant était orienté vers une information ou des exercices différenciés selon la nature des fautes commises. On peut penser qu'il est beaucoup plus facile à un enseignant d'orienter l'apprenant vers une information appropriée et/ou des exercices selon le type d'erreurs que d'inclure ce genre de soutien dans le cours lui-même. Cela est confirmé par les annexes disponibles (malheureusement ces annexes n'ont été renvoyées que dans 8 cas sur 21), selon lesquelles il n'y a que 3 cas où il y ait le moindre degré d'individualisation pour le travail auto-corrigé alors que ce degré est élevé dans 4 cas pour du travail corrigé par le professeur.

Dans l'ensemble, le degré d'individualisation de la correction est assez faible. Il est nul dans 10 cas, faible dans 5, moyen dans 5 et très élevé dans un. Il est assez surprenant de trouver autant de cours ayant un degré nul, car on aurait pu penser qu'il s'agit d'un domaine où la participation du professeur est particulièrement utile pour amener un degré d'individualisation qui ne serait pas possible autrement. Un analyste a d'ailleurs noté :

"Il y a toujours des commentaires sur les erreurs." (8)

3.2 : Degré global d'individualisation

Le degré global d'individualisation s'obtient en combinant les résultats des 6 facteurs précédents et en accordant un "poids" moindre à la répartition temporelle et à la correction. Dans 7 cas le degré global a été jugé très faible, dans 3 médiocre, dans 4 moyen, dans 4 élevé et dans 3 très élevé. Ces résultats se trouvent donc répartis de façon assez régulière, bien que l'on ait pu espérer des chiffres un peu plus élevés pour cette section.

3.3 : Degré d'originalité dans la mise en oeuvre de l'individualisation

En complétant cette partie, les analystes devaient fournir un jugement subjectif - mais des exemples leur avaient été donnés pour expliquer ce qui pourrait constituer une tentative originale (par ex : "le même support filmique + deux enregistrements de niveau différent.") Bien qu'aucun analyste ne semble avoir rencontré d'initiatives exceptionnellement originales à commenter, les citations suivantes illustrent quelques-uns des éléments originaux qui ont été relevés (certains d'entre eux ont déjà été cités) :

"Exercices de difficulté variée, avec 'clef'." (78)

"Certains exercices permettent un travail d'équipe dans de petits groupes homogènes (2-4)." (26)

"Discussions préalables avec les enseignants pour organiser l'apprentissage selon les besoins et les aptitudes. Soutien individuel constant." (5)

"Il y a toujours des commentaires sur les erreurs. L'apprenant peut téléphoner ou aller voir son enseignant. Exercices de difficulté variée." (8)

"Le cours est orienté vers l'apprenant, les enseignants sont censés maximaliser les facteurs individuels." (20)

Dans l'ensemble, le degré d'originalité dans la mise en oeuvre de l'originalité a été jugé nul ou faible dans 14 cas (nul dans 11 cas), moyen dans 4, assez élevé ou très élevé dans 3. Ainsi, et selon les analystes, les cours qui autorisent une certaine individualisation ne sont pas particulièrement originaux dans leur façon de la mettre en oeuvre.

4. CORRELATIONS

En ce qui concerne les corrélations, il semble que différents critères puissent être pris en compte pour décider des comparaisons présentant un caractère intéressant et révélateur. Les facteurs sélectionnés pour ces comparaisons sont le temps, le guidage, la charge, le degré d'autonomie et le degré d'individualisation. Les données ont été chaque fois simplifiées pour arriver à une échelle en 3 points. Par ailleurs, comme il est plus approprié d'étudier l'adaptation par niveaux (cf chapitre IV.2), il a été décidé de ne pas inclure ce facteur ici, étant donné que l'on n'a pas tenu compte des niveaux pour l'étude de la semi-autonomie.

4.1 : Temps / Charge

Alors que 20/21 cours ont une charge légère ou moyenne, on constate que 10/21 nécessitent un investissement en temps considérable (plus de 150h) et que 7 autres nécessitent un investissement moyen (de 50 à 150h). Ces faits sont présentés dans le tableau suivant.

Temps

Charge		1	2	3	Totaux
	3			1	1
	2	1	2	8	11
	1	3	5	1	9
	Totaux	4	7	10	21

Les cases hachurées représentent les cas de corrélation parfaite entre le temps et la charge.

Il est sans doute raisonnable qu'en semi-autonomie le temps nécessaire tende à être élevé ou du moins moyen, puisque la présence d'un enseignant (même si elle n'est qu'occasionnelle) maintient la motivation pendant une période plus longue. Toutefois, on aurait pu penser que la charge aurait été plus lourde, étant donné le temps passé. On notera qu'alors que le seul cours analysé ayant une charge lourde requière, conjointement, un temps considérable, il en est de même pour 8 des 11 cours ayant une charge moyenne et même pour un cours ayant une charge légère. De plus, seulement 3/8 des cours ayant une charge légère peuvent être complétés en moins de 50h. Ces résultats inattendus font penser que certains cours, du moins en autodidaxie, sous-estiment le temps et l'effort nécessaires pour atteindre un certain niveau dans une langue, ou bien que certains cours ne donnent pas de très bons résultats étant donné le temps investi. Peut-être une combinaison de ces deux facteurs nous rapprocherait-elle de la vérité. En tout état de cause, l'apprenant qui suit un cours semi-autonome ne s'attend sans doute pas à des résultats aussi rapides que l'apprenant isolé, puisque le contact avec l'enseignant maintient une forte motivation pendant une période de temps plus longue.

4.2 : Temps / Guidage

Le guidage (instructions et prise en charge psychologique) n'est pas très détaillé dans l'ensemble. On constatera ce fait dans le tableau suivant où le guidage est comparé au temps.

Temps

Guidage	1	2	3	Totaux
3		1	1	2
2		4	7	11
1	4	2	2	8
Totaux	4	7	10	21

On constate que, alors que dans 9 cas le guidage et le temps requis sont équilibrés, dans 11 cas le temps est dans une catégorie supérieure au guidage et il n'y a qu'un cas où le guidage est plus important que le temps. Bien que, a priori, on pourrait s'attendre à ce que les instructions et la prise en charge psychologique soient assez importantesdans des cours qui nécessitent un investissement en temps assez considérable, il ne faut pas oublier que certaines instructions et un soutien psychologique pourront être apportés par l'enseignant ou le moniteur, et donc que cette insuffisance générale du guidage est moins grave dans ce cas qu'elle ne le serait pour l'autodidaxie.

4.3 : Charge / Guidage

Comme on le voit dans le tableau suivant, la corrélation est assez bonne entre charge et guidage :

Charge

Guidage	1	2	3	Totaux
3	1		1	2
2	4	7		11
1	4	4		8
Totaux	9	11	1	21

Dans 12 cas, ces deux facteurs sont équilibrés (moyen pour les deux facteurs dans 7 cas), dans 4 autres, la charge est classée dans une catégorie plus élevée que le guidage. Ainsi, dans ce cas la corrélation va dans le bon sens puisqu'il est toujours souhaitable que le guidage soit assez détaillé et cela encore plus lorsque la charge est lourde.

4.4 : Autonomie / Individualisation

Le RAPPORT PRELIMINAIRE insistait sur le fait qu'il était tout à fait possible d'avoir un certain degré d'autonomie sans individualisation, puisqu'il arrive souvent qu'un apprenant travaille sans enseignant tout en utilisant des matériaux qui ne conviennent pas à

ses besoins particuliers. Dans ce rapport on soulignait, également, le fait que l'on peut trouver un enseignement individualisé sans autonomie. Ceci est particulièrement vrai pour les cours individuels, mais également dans une situation de groupe dans laquelle l'enseignant tient compte des besoins individuels de ses élèves. Cependant, il ressort assez clairement du tableau suivant que la corrélation est, en fait, assez forte entre ces deux facteurs.

Degré d'individualisation

Degré d'autonomie	1	2	3	Totaux
3	1	1	3	5
2	2	3	4	9
1	4	3		7
Totaux	7	7	7	21

Rappelons que les 7 cas où l'autonomie était faible n'ont pas été considérés comme étant de véritables cours semi-autonomes au vrai sens du terme. Toutefois, il est intéressant de noter que, dans 4 de ces cas, le degré d'individualisation a été jugé très faible également et que dans les trois autres il a été considéré faible.

Dans l'ensemble les degrés d'autonomie et d'individualisation sont équilibrés dans 10/21 cas ; dans 4 autres, le degré d'autonomie est plus élevé que le degré d'individualisation et dans 7 cas il est plus bas. Ainsi, dans les cours analysés on trouve un chevauchement important entre ces deux facteurs.

5. TYPOLOGIE

L'analyse n'a pas été faite ici par niveaux, le nombre total de cours examinés en semi-autonomie étant plus réduit (21) et, de plus, cette distinction étant moins pertinente que dans le cas de l'autodidaxie.

Par ailleurs, les facteurs considérés ne sont plus exactement les mêmes. Les coûts des ensembles n'ont pas été retenus car ils ne correspondent qu'en partie aux investissements à effectuer. Les supports ont été, eux aussi, écartés, les indications fournies dans les grilles concernant, en effet, soit la partie autonome du travail, soit la partie non-autonome, soit les deux. En revanche, deux autres paramètres ont été introduits parce que plus spécifiques de l'apprentissage semi-autonome : le degré d'individualisation et le degré d'autonomie.

Cela étant, tous les cours se trouvent donc compris dans les trois degrés de l'échelle en trois points 1, 2 et 3.

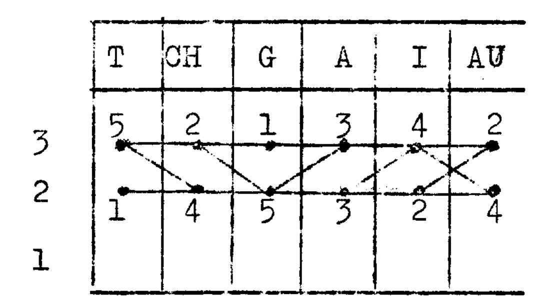
Six types ont été distingués, regroupant de deux à six cours chacun. Ces cours, à deux exceptions près, sont, pour chaque facteur considéré (en ne tenant pas compte des supports), identiques ou ne diffèrent que d'un degré.

Comme pour l'autodidaxie, on a indiqué le nombre de cours de chaque type (ainsi que les numéros de code et le nombre de courbes identiques. Les tracés des courbes ont été superposés et chaque noeud a été affecté du nombre de cours de ce degré pour le facteur concerné.

Les six facteurs sont dans l'ordre (de gauche à droite) :

TEMPS, CHARGE, GUIDAGE, ADAPTATION, INDIVIDUALISATION, AUTONOMIE soit, en abrégé : T, CH, G, A, I, AU.

1er type :

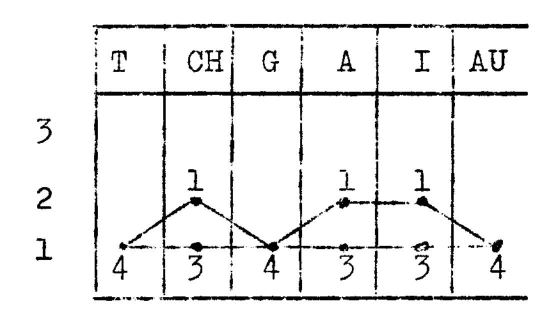


Nombre de cours : 6 (28,5%)
(5) (20) (26) (30) (31) (63)
Nombre de courbes identiques : 0

Caractéristiques : groupe très homogène et très bien équilibré autour de valeurs moyennes ou élevées (2 ou 3) pour tous les facteurs. Le degré d'individualisation est, cependant, plus élevé que celui d'autonomie.

Il est intéressant de constater que ce type, qui semble bien convenir à l'apprentissage semi-autonome, regroupe près d'un tiers des cours.

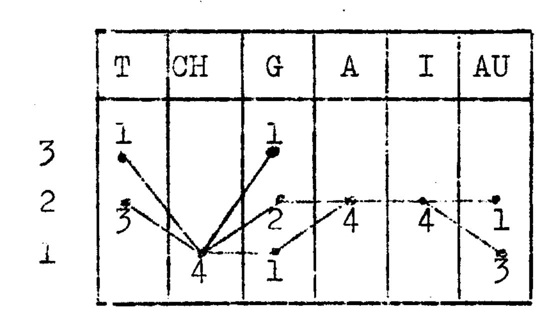
2e type :



Nombre de cours : 4 (19%)
(10) (11) (27) (28)
Nombre de courbes identiques : 2

Caractéristiques : le profil général est moins bon que celui du type précédent. Le trait dominant est ici le tracé quasiment "plat" (degré 1) pour la charge, le guidage, l'adaptation, l'individualisation et l'autonomie. Ces ensembles sont donc assez légers (aucun facteur n'atteint la valeur 3 pour le temps et la charge) mais se prêtent sans doute assez mal à la partie autonome du travail de l'apprenant.

3e type :



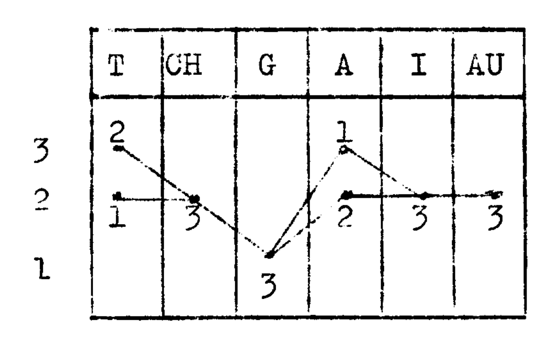
Nombre de cours : 4 (19%)
(44) (45) (50) (69)

Nombre de courbes identiques : 0

Caractéristiques : tracé en dents de scie avec

- des points positifs : le guidage, l'adaptation, l'individualisation,
- des points faibles : la charge (trop légère par rapport au temps consacré) et l'autonomie insuffisante dans trois cas sur quatre.

4e type :

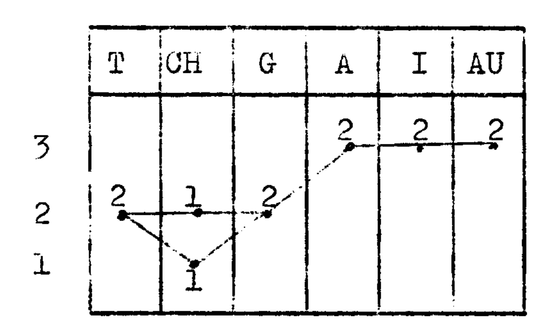


Nombre de cours : 3 (14,3%)
(8) (66) (74)

Nombre de courbes identiques : 0

Caractéristiques : la grosse faiblesse est ici le guidage (qui devra donc être compensé par un soutien pédagogique fourni dans la partie non-autonome du travail), les autres facteurs (charge, adaptation, individualisation, autonomie) étant équilibrés autour de valeurs moyennes.

5e type :

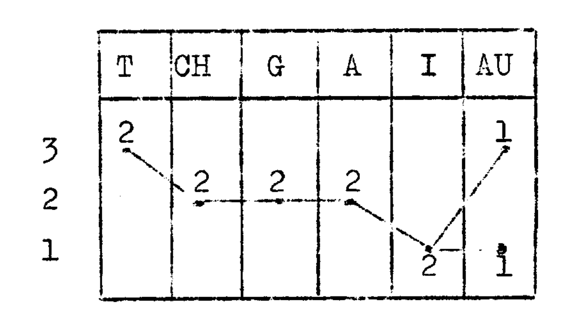


Nombre de cours : 2 (9,5%)
(66) (78)

Nombre de courbes identiques : 0

Caractéristiques : courbe en deux plateaux (degrés 2 et 3) avec rupture marquée entre le temps, la charge et le guidage d'une part et l'adaptation, l'individualisation et l'autonomie d'autre part. Ce profil se rapproche de celui du premier type et est donc intéressant. Seule la charge, légère dans un cas, l'en distingue.

6e type :



Nombre de cours : 2 (3,5%)
(59) (72)

Nombre de courbes identiques : 0

Caractéristiques : ces deux cours ont cinq points communs et ne diffèrent que pour l'autonomie. Par ailleurs, le degré d'individualisation est très bas et le temps très lourd par rapport aux autres caractéristiques.

Pour conclure ces observations typologiques, on ne peut proposer ici une courbe optimale en fonction de tous les facteurs considérés comme on l'avait fait pour l'autodidaxie. En effet, les trois niveaux (D/FD, I/A et S) ont été confondus pour temps, charge, guidage et adaptation. L'adaptation devant, idéalement, être supérieure, on peut proposer la formule suivante pour adaptation, individualisation et autonomie :

A3, I3, A2 ou 3

formule convenant le mieux à des cours de semi-autonomie.

Résumé

VII - LA SEMI-AUTONOMIE

(21 cours)

1. REMARQUES PRELIMINAIRES

- Semi-autonomie et systèmes
  - concernent tous deux l'apprentissage semi-autonome
  - semi-autonomie = ici travail effectué sur cours unique prévu à cet effet, 50% du temps au moins étant autonome

    système = utilisation de plusieurs cours dans cadre institutionnel
- difficulté d'appréciation de la partie non-autonome de ces cours (en particulier relation apprenant - enseignant ou soutien pédagogique), les informations obtenues étant incomplètes

2. DEGRE D'AUTONOMIE (14 cours)

  - 14 cours pris en compte seulement (7 étant éliminés car temps du travail autonome inférieur à 50%)
- autonomie dans l'organisation des activités d'apprentissage
  - dépendante de l'institution
  - faible : 4 cas, moyenne : 4 cas, élevée : 6 cas
- autonomie dans le travail
  - dans le choix des activités : absence de choix dans 6 cas ; choix partiel dans 3 ; choix total dans 3
  - dans l'accomplissement de l'apprentissage : dans 13/14 cours proportion d'autonomie égale ou supérieure à 50%. 6/14 ont une proportion égale ou supérieure à 80%.
  - dans l'observation : présente, à des degrés divers, dans 9 cas mais la collaboration apprenant - soutien pédagogique devrait être meilleure
  - dans la correction : collaboration meilleure ici ; l'apprenant effectue plus de la moitié de cette correction dans 10/14 cours
  - dans l'évaluation : seuls 2 cours présentent des tests
- degré global d'autonomie

  faible dans 2 cas, moyen dans 7, élevé dans 3, très élevé dans 2

3. DEGRE D'INDIVIDUALISATION (21 cours)

- des tâches en fonction des objectifs de l'apprenant : peu élevé
- des tâches en fonction des acquisitions antérieures : faible
- de la méthodologie en fonction des caractéristiques de l'apprenant : assez peu important
- de la répartition temporelle de l'apprentissage en fonction des désirs de l'apprenant : bon

- <u>du rythme d'apprentissage en fonction des possibilités et besoins de l'apprenant</u> : assez bon
- <u>de la correction</u> : assez faible
- <u>degré global</u>

  très faible : 7 cours
  médiocre : 3 cours
  moyen : 4 cours
  élevé : 4 cours
  très élevé : 3 cours

  . toutes les possibilités représentées mais assez peu de cours de degré élevé ou très élevé

  . originalité de la mise en oeuvre de l'individualisation faible ou nulle le plus souvent

4. <u>CORRELATIONS</u>

- <u>temps - charge</u> : temps plus fort que charge en général à cause de l'influence possible de l'enseignement et du soutien inhérent à la situation semi-autonome
- <u>temps - guidage</u> : temps plus élevé que guidage, mais l'enseignant ou le soutien pédagogique peuvent fournir un complément de guidage
- <u>charge - guidage</u> : bonne corrélation
- <u>degré d'autonomie - degré d'individualisation</u> : bonne corrélation due en partie à un chevauchement de ces 2 facteurs

5. <u>TYPOLOGIE</u>

- facteurs retenus : temps, charge, guidage, adaptation, autonomie, individualisation
- 6 types :

  . 1er type (6 cours) : bien équilibré, bon profil

  . 2e type (4 cours) : tracé plus plat

  . 3e type (4 cours) : tracé en dents de scie, profil irrégulier

  . 4e type (3 cours) : faiblesse pour guidage

  . 5e type (2 cours) : analogue au premier, mais charge plus légère

  . 6e type (2 cours) : mauvaise individualisation

VIII LES SYSTEMES

1. REMARQUES PRELIMINAIRES :

Quelles qu'aient été les difficultés de distinction entre la semi-autonomie et les systèmes que nous avons évoquées au début du chapitre VII (qui se sont traduites par exemple par le fait que certains analystes ont rempli dans le cas de "systèmes" des rubriques de la grille réservées à la description de "méthodes"), l'étude de l'apprentissage semi-autonome sous l'aspect particulier de l'organisation des rapports apprenants - enseignant - institution s'imposait. En effet :

- il s'agit d'un domaine où les innovations sont nombreuses ;
- c'est un aspect auquel l'apprenant est particulièrement sensible, puisqu'il concerne directement l'investissement en temps, en déplacements et en argent à consentir ;
- surtout, la mise en place d'une organisation n'est pas un jeu formel, c'est la traduction directe d'options didactiques, et même, plus largement, d'une "philosophie" pédagogique.

2. LE CORPUS :

Sept grilles d'analyse ont été remplies pour la rubrique "systèmes". Elles concernent les institutions suivantes :

- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRIVATE STUDY LANGUAGE LABORATORY (abréviation : CAMBRIDGE) - Grande Bretagne - ;
- C.E.L.S.A. - INSTITUT DES HAUTES ETUDES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION - UNIVERSITE PARIS IV (SORBONNE) (abréviation : CELSA) - Neuilly/Seine, France - ;
- CENTRE GEORGES POMPIDOU (= CENTRE BEAUBOURG) - MEDIATHEQUE DE LANGUES (abréviation : BEAUBOURG) - Paris, France - ;
- C.R.A.P.E.L. (= CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES) - UNIVERSITE NANCY II (abréviation : CRAPEL) - France - ;
- I.B.M. - FRANCE - SERVICE EDUCATION (abréviation : IBM) - Paris et centres de province, France - ;
- NORTH-EAST LONDON POLYTECHNIC LANGUAGE SERVICE (abréviation : NORTH-EAST LONDON) - Grande Bretagne - ;
- UNIVERSITY OF EXETER LANGUAGE CENTRE (abréviation : EXETER) - Grande Bretagne - .

Le CENTRE BEAUBOURG constitue un cas particulier dans la mesure où, comme cela est dit explicitement dans les documents destinés à le présenter au public, "la médiathèque de langues ne dispense pas d'enseignement. Elle ne remplace pas les centres de langues publics ou privés dont c'est la vocation." La médiathèque "permet de prendre contact de façon vivante, audio-orale ou audio-visuelle, avec un vaste échantillonnage des langues du monde entier." A l'origine, l'objectif était au moins autant de permettre cette prise de contact et une approche de documents culturels que de donner les moyens d'un véritable apprentissage - ce qui est conforme à la situation même de la médiathèque, qui est une partie de

la "Bibliothèque Publique d'Information" du Centre -.Mais le public s'est très vite orienté vers le second aspect (= l'apprentissage). Cependant, on ne peut s'attendre à trouver dans la médiathèque l'ensemble des moyens (en particulier, la présence de professeurs ou de moniteurs spécialisés) propres à un centre d'enseignement. De ce point de vue, BEAUBOURG relève plus de l'autodidaxie que de l'autonomie. (Il faudrait peut-être caractériser le Centre comme un "système pour l'autodidaxie", qui rejoint les trois cas de Nimègue analysés dans les parties précédentes). Pour toutes ces raisons, il ne sera pas question de BEAUBOURG dans certaines des rubriques du point 3. ci-dessous. Mais l'intérêt que présente la médiathèque pour les rubriques qui la concernent justifie que nous l'intégrions dans notre corpus.

Pour les trois Centres de Grande Bretagne, les grilles ont été remplies par des personnes travaillant dans ces Centres. Dans le cas du CELSA, de BEAUBOURG et d'IBM, l'équipe de Saint-Cloud s'est rendue sur place et a rempli la grille sur la base d'entretiens avec des responsables des Centres. Pour le CRAPEL, il y a eu d'abord un traitement de la grille effectué par un responsable du Centre, puis un entretien complémentaire avec l'équipe de Saint-Cloud.

Etant donné la grande diversité des dispositions qui peuvent être prises pour atteindre tel ou tel objectif, l'entretien avec les responsables des Centres est la seule solution qui permette de recueillir des informations suffisamment précises. Une étude plus complète devrait chercher à l'appliquer de façon systématique. A défaut d'entretien, les "annexes" de la grille devraient absolument être communiquées aux chercheurs chargés de la synthèse : dans bien des cas, la grille ne donne que des résultats globaux (par ex : "degré d'autonomie dans l'organisation de l'apprentissage : élevé") sans fournir aucun renseignement sur la façon dont ces résultats ont été atteints. C'est une exigence que nous n'avons pas suffisamment rappelée aux analystes. De ce fait, nous ne pourrons exploiter les 3 grilles établies en Grande Bretagne que de façon assez fragmentaire.

Par ailleurs, nous avons pu consulter une étude* sur les "Cercles d'étude" (= "Studieförbund", "Study Circles") suédois, qui constituent une forme originale d'organisation dont nous avons tenu à rendre compte (cf 4.3 ci-dessous).

3. LES RESULTATS :

3.0 Il n'est pas question de donner ici des résultats ayant une pertinence statistique :

- le nombre des systèmes étudiés est trop restreint ;
- nous avons délibérément cherché à étudier des systèmes dont les auteurs cherchent à innover.

Les résultats présentés doivent être considérés comme un éventail de possibilités. Mais nous n'entrerons pas pour autant dans les moindres détails de chaque système : notre but n'est pas de fournir une accumulation de données descriptives. A propos des possibilités examinées, nous rendrons compte d'éventuelles justifications et interrogations des responsables des systèmes. La confrontation de ces divers éléments nous amènera à formuler quelques constatations générales.

---

* Folkbildningsarbetet, 6-7/76, cf bibliographie

Nous examinerons successivement quelques points pertinents, en respectant l'ordre dans lequel ils se présentent dans la grille d'analyse.

3.1 : Le matériel utilisé (supports, appareils et matériaux d'enseignement) :

1. Dans tous les systèmes étudiés, on trouve des documents écrits, soit sous forme de livres de cours, soit sous forme de documents polycopiés (pour des documents pédagogiques propres au Centre : textes authentiques, textes construits, exercices...).

Les supports sonores utilisés sont, dans l'ordre de fréquence, la cassette et la bande magnétique (il n'est jamais question de disques). Dans tous les cas, il y a "normalisation", c'est-à-dire qu'un seul support sonore est utilisé - qu'il s'agisse de la cassette ou de la bande - et que les matériaux pédagogiques que le Centre acquiert sont recopiés, le cas échéant, sur ce support unique.

On trouve la même volonté de nommalisation en ce qui concerne les supports image + son. Le bénéficiaire en est, pour des raisons techniques évidentes, la vidéo. Ici encore, c'est la cassette qui est la plus fréquente, qu'il s'agisse du ½ pouce ou du 3/4 de pouce, noir et blanc en général, mais aussi couleur (dans un seul cas, celui de BEAUBOURG). Les supports d'origine des documents présentés en vidéo sont, soit la vidéo elle-même (d'un système différent), soit le film animé sonore, soit le montage de diapositives sonorisées (en particulier pour les "cours audio-visuels" de langues - CAMBRIDGE et BEAUBOURG). Lorsqu'un Centre possède plusieurs types de matériel pour les supports son + image, comme c'est le cas pour le CELSA (projecteur sonore 16 mm, bandes vidéo 1 pouce et ½ pouce, vidéo-cassette ½ et 3/4 de pouce), ces matériels ne sont utilisés que pour faire des copies ou pour projeter des documents empruntés. Tous les documents faisant partie du fonds courant du Centre sont ramenés à un seul support (dans l'exemple du CELSA, la vidéo-cassette ½ pouce).

Pour l'utilisation des supports sonores par l'apprenant, deux solutions sont envisagées : l'utilisation "à la maison" sur un appareil individuel que l'apprenant achète ou qui lui est fourni par le Centre, ou l'utilisation en laboratoire de langues. On peut soit utiliser l'une ou l'autre de ces deux solutions, soit les combiner :

Au CELSA, par exemple, les apprenants travaillent en laboratoire, et peuvent demander qu'on leur enregistre tel ou tel document sur une cassette qu'ils emportent. Au CRAPEL, les "modules" utilisés dans le système que nous avons analysé sont étudiés normalement à la maison avec une cassette, mais l'apprenant peut, s'il le désire, venir travailler dans le laboratoire du Centre afin de bénéficier des possibilités offertes par un matériel audio-actif-comparatif.

Le système que nous avons examiné chez IBM exclut l'utilisation du laboratoire de langues. On a délibérément choisi de <u>le remplacer</u> par le prêt à l'apprenant de magnétophones à cassettes audio-actifs-comparatifs.

Pour la vidéo, les contraintes financières amènent à ne retenir, pour l'instant, que la seconde solution (= utilisation au Centre). Selon les cas, on dispose de cabines spécialement équipées à l'intérieur même du laboratoire de langues (par ex : CAMBRIDGE), ou d'installations à l'extérieur du laboratoire de langues (CELSA).

Parmi les dispositions techniques originales, il convient de signaler :

- l'enregistrement simultané (= au moment même de la diffusion) de la partie son d'une émission vidéo sur la bande d'une cabine "classique" de laboratoire. L'apprenant peut travailler sur cette partie son immédiatement après le visionnement (CELSA) ;

  le dispositif "Audio-Vidéo-Actif-Comparatif" comprenant (dans une cabine) un récepteur vidéo et une caméra et permettant à l'apprenant d'enregistrer son visage et de comparer les aspects visuels de son émission de parole à ceux d'un modèle pré-enregistré (BEAUBOURG) ;

- le regroupement dans une partie du laboratoire (à laquelle les apprenants n'ont pas accès) de l'ensemble des magnétophones et magnétoscopes correspondant aux différentes cabines : l'apprenant utilise un dispositif de télé-commande pour les différentes "fonctions" de la cabine (arrêt, retour en arrière, enregistrement,...) mais ne manipule pas les cassettes, qui sont mises en place par le personnel (BEAUBOURG) ;

- le fait que, dans le dispositif de télé-commande décrit au point précédent, les fonctions d'interruption du programme et de retour en arrière sont également utilisables pour la vidéo. La seconde de ces deux fonctions est particulièrement intéressante pour la compréhension d'un passage difficile ou la mémorisation d'un extrait.

2. En ce qui concerne les matériaux d'enseignement, on trouve :

- des méthodes "toutes faites", achetées par les Centres ;

- des documents authentiques (interviews, enregistrements de textes littéraires, de films documentaires, de pièces de théâtre,...) ;

- des matériaux élaborés par les Centres eux-mêmes (comme les "modules fonctionnels" du CRAPEL ou le cours HELP d'IBM).

Généralement, les Centres cherchent à disposer de la plus grande variété possible de matériaux pédagogiques : un large éventail est nécessaire à l'individualisation aussi bien en ce qui concerne les contenus (individualisation en fonction des objectifs et des acquisitions antérieures) qu'en ce qui concerne la méthodologie. Nous y revenons au point 3.5. ci-dessous.

En ce qui concerne le contenu des matériaux d'enseignement - et quoique notre étude des systèmes ne concerne pas cet aspect - il convient de mentionner ici le caractère original des "modules fonctionnels" utilisés dans le système du CRAPEL dont nous rendons compte. Ces modules sont constitués d'un matériel linguistique "brut" concernant telle ou telle "fonction" du langage (au sens accordé à ce terme dans de nombreux travaux récents en didactique des langues, à la suite des travaux linguistiques portant sur les "actes de parole"). Le corpus ainsi présenté est ordonné selon des "registres" de langue. Les modules comportent les explications nécessaires à la bonne compréhension des énoncés du corpus, mais ne contiennent aucun exercice. C'est l'apprenant qui décide de la façon dont il utilise le matériel, et il en discute ensuite avec un "conseiller" (= "helper") - nous y revenons au point 3.3.-. Ces brèves indications sur le contenu permettront de mieux comprendre certains aspects du fonctionnement du système.

3.2 : Les conditions d'accès

1. En ce qui concerne la contribution financière demandée à l'apprenant, il faut distinguer deux cas :

- lorsque le Centre est considéré comme un "service" - "service public" comme BEAUBOURG, ou "service interne" d'une institution plus large : service d'une Université (par ex : EXETER ou CAMBRIDGE) ou d'une entreprise (IBM) - il n'existe pas de demande de contribution financière (dans le cas d'un service d'une institution, l'utilisation est bien sûr réservée aux membres de l'Université ou de l'entreprise). Nous laissons de côté les problèmes - propres aux entreprises - d'utilisation du Centre pendant les heures de travail /vs/ en dehors des heures de travail. Il s'agit de problèmes généraux de la formation continue qui ne concernent pas notre propos.

- lorsque le Centre s'adresse à un public extérieur en tant qu'entreprise de formation, il s'agit d'un échange de type commercial, et le Centre demande une rétribution. Lorsque le système propose plusieurs formules, la comparaison des rétributions prévues pour chaque formule est intéressante : elle met en évidence l'influence de la proportion respective des activités autonomes et non-autonomes sur le prix de revient de chaque formule (même si nous appréhendons alors le prix de revient de façon indirecte, au travers du prix de "vente"). L'exemple du CELSA est caractéristique : 60h en formule $\frac{1}{2}$ (= 1h non-autonome pour 2h autonomes en laboratoire de langues) coûtent plus de cinq fois plus (5,4 fois plus) que 60h en libre service total. Pour la formule 1/3 (1h non-autonome, 3h autonomes), le rapport est de 4,6 fois plus. Pour la formule 1/9, il est encore de 2,4.

On notera qu'un même Centre peut s'adresser à la fois à un public "interne", en tant que "service", et à un public extérieur, en tant qu'entreprise de formation. C'est le cas pour le CELSA, le CRAPEL et NORTH-EAST. Les "entreprises de formation" de notre corpus sont toutes par ailleurs des "services".

2. Dans les deux cas ("service" gratuit et "entreprise de formation"), l'utilisation du Centre peut être limitée à un certain contingent horaire ou être entièrement libre, et ceci aussi bien pour les installations matérielles (laboratoires, appareils) que pour le personnel mis à la disposition des apprenants :

Quoiqu'étant un "service public", BEAUBOURG a dû mettre en place un service de réservation, devant l'affluence des demandes. Chaque personne peut réserver au maximum deux séances d'une heure par semaine (bien sûr, lorsque des places sont disponibles, l'accès est autorisé à toute personne présente). Pour d'autres "services", dans lesquels ne se pose pas de problème de saturation des installations, l'accès au laboratoire ou aux appareils est entièrement libre pendant les heures d'ouverture (EXETER, CAMBRIDGE, CRAPEL).

Lorsque la partie non-autonome de l'apprentissage est composée de véritables cours (individuels ou collectifs), le nombre en est fixé de façon précise, ne serait-ce que pour tenir compte d'impératifs d'organisation (par ex : NORTH-EAST, CELSA). Lorsque cette partie consiste en entretiens avec des moniteurs ("helpers", "consultants", "conseillers",...), portant sur des difficultés ponctuelles rencontrées ou sur la stratégie d'apprentissage développée par l'apprenant, le nombre de ces entretiens peut être laissé à la libre

disposition de l'apprenant. C'est le cas pour CAMBRIDGE et le CRAPEL, dont les responsables expliquent que le nombre de ces entretiens ne connaît pour limites que celles de la "bienséance". Cette formule présente des avantages incontestables en ce qui concerne l'individualisation de l'apprentissage. Nous y reviendrons aux points 3.5.3 et 3.5.4.

Il ne sera pas question ici de la répartition horaire entre activités autonomes et activités non-autonomes. Cet aspect sera abordé au point 3.4. (degré d'autonomie).

3.3 : <u>Le guidage pédagogique et la prise en charge psychologique pour les activités autonomes</u> :

Pour l'étude d'un"<u>système</u>" (= 0.3. de la grille), on ne peut se limiter, lors de l'examen de ces aspects, à l'analyse de documents (fiches, indications ponctuelles au cours des leçons), comme on est amené à le faire lorsqu'on analyse des "méthodes" (= 0.1. ou 0.2. de la grille). Ici, il faut prendre en compte les contacts humains dont peut bénéficier l'apprenant dans le système.

En général, les fiches destinées au guidage pédagogique sont assez rudimentaires et concernent surtout les aspects techniques (utilisation du laboratoire, par exemple). Ces fiches peuvent être remplacées ou complétées par des documents audio-visuels : à CAMBRIDGE, les apprenants peuvent voir une émission vidéo d'introduction à l'utilisation des ressources du Centre ; à IBM, la première cassette audio des matériaux pédagogiques destinés à l'apprentissage autonome contient une introduction qui indique le mode d'utilisation et effectue une prise en charge psychologique de l'apprenant.

Tous les responsables de Centres s'accordent pour reconnaître la nécessité de contacts humains pour le guidage pédagogique comme pour le soutien psychologique. Ces contacts ont forcément lieu dès l'entretien préliminaire d'orientation (dont il sera question au point 4.5., car son impact essentiel concerne l'individualisation). Cet entretien est mis en place - avec des modalités différentes - dans tous les systèmes du corpus, à l'exception de BEAUBOURG où le personnel nepeut assurer une telle prise en charge des apprenants, et où des améliorations dans ce sens sont envisagées.

Généralement (à part BEAUBOURG, pour les raisons déjà signalées), on cherche à assurer la présence constante dans le laboratoire de moniteurs capables de donner les conseils pédagogiques et les encouragements nécessaires (par exemple au CELSA). Il s'agit là d'un minimum que le CRAPEL cherche en quelque sorte à dépasser en faisant de la discussion sur les stratégies d'apprentissage développées par l'apprenant l'objet central des rencontres prévues avec les "helpers". Les séances avec les "helpers" ne sont pas des séances d'apprentissage (de conversation, par exemple). Il s'agit essentiellement d'aider l'apprenant en l'amenant à réfléchir <u>sur</u> son apprentissage : il s'agit d'"expliciter" avec lui la façon dont il apprend, de voir si cette façon d'apprendre est efficace (de façon générale ou par rapport aux objectifs particuliers qu'il s'est fixés). Cela ne signifie pas bien sûr que le "helper" refuse de donner une explication sur un problème précis qui lui est soumis. Mais l'équipe du CRAPEL cherche systématiquement à éviter que les entretiens se transforment en cours particuliers, ce qui serait contraire aux objectifs poursuivis. Le systèmea pour fonction l'apprentissage <u>de</u> l'autonomie, il ne se contente plus d'assurer les conditions matérielles d'un apprentissage <u>en</u> autonomie. Dans

cette perspective, le soutien psychologique ne peut être envisagé sous l'angle d'un "réconfort"(d'un"maternage") apporté à l'apprenant : le "helper" doit au contraire amener l'apprenant à se prendre lui-même en charge, et doit refuser systématiquement toute relation qui habituerait l'apprenant à un état de dépendance. Cette prise en charge personnelle semble bien être effective, puisque, comme le soulignent les responsables du CRAPEL, les entretiens deviennent de moins en moins fréquents au cours de l'apprentissage (rappelons que ces entretiens ont lieu à la demande des apprenants). Il s'agit là d'une conception tout à fait originale dont il serait intéressant de suivre l'évolution et les résultats.

Dans une perspective plus "classique", les dispositifs mis en place par IBM méritent tout autant de retenir notre attention. Dans le système IBM que nous avons analysé, le travail autonome ne s'effectue pas en laboratoire, mais à la maison, grâce au prêt de magnétophones à cassettes audio-actifs-comparatifs. Le recours à l'aide pédagogique et psychologique de moniteurs présents "sur place" lors du travail autonome, telle qu'elle vient d'être décrite, est donc exclu. Cependant, l'apprenant peut utiliser - soit par téléphone, soit par lettre - les services d'une permanence pédagogique qui lui apporte les explications demandées. D'autre part, les services pédagogiques d'IBM ont ressenti la nécessité de regrouper les apprenants à intervalles réguliers pendant les périodes d'apprentissage autonome. Ces périodes sont relativement longues (8 semaines - on trouvera des détails complémentaires sur la répartition des périodes d'autonomie et de non-autonomie au point 3.4.1), et IBM cherche à organiser - partout où cela est possible - des séances de regroupement de 3h, une fois par semaine pendant les 5 dernières semaines. Ces sessions se révèlent particulièrement efficaces en ce qui concerne le soutien psychologique qu'elles apportent à l'apprenant : elles ont pour effet d'augmenter l'assiduité des apprenants dans des proportions importantes (qui peuvent atteindre 20%).

Il faut aussi souligner l'effet "sécurisant" que peut produire sur l'apprenant le fait d'être intégré à un système "complet", parfaitement organisé, où rien n'est laissé au hasard. C'est le cas pour le CELSA et pour IBM. En ce qui concerne ce dernier Centre, les indications qui viennent d'être données sont révélatrices de cet aspect. On y ajoutera la tenue - par ordinateur - d'un fichier dans lequel sont consignés systématiquement les cursus suivis et les résultats obtenus par chaque apprenant. Cette formule peut paraître à certains pour le moins déplaisante, sinon dangereuse. On ne peut nier cependant qu'elle contribue, du moins pour certains apprenants, à la"sécurisation" dont il vient d'être question : l'apprenant ne se sent pas abandonné, l'autonomie n'est pas synonyme de désintérêt de la part du Centre. En un mot, l'apprenant se sent "suivi".

L'éventail qui vient d'être présenté des dispositions prises pour le guidage pédagogique et le soutien psychologique révèle l'existence d'options contraires (CRAPEL /vs/ IBM) qui ne sont que la traduction de "philosophies" pédagogiques opposées, que l'on pourrait placer aux pôles extrêmes d'axes tels que aide /vs/ incitation à la prise en charge personnelle ; insertion dans des structures /vs/ expulsion hors de structures ; dépendance /vs/ indépendance ; autonomie comme moyen /vs/ autonomie comme fin ; ...

3.4 : <u>Le degré d'autonomie</u> :

1. Une première indication sur le degré d'autonomie peut être fournie par une comparaison entre le nombre d'heures prévu pour les activités autonomes et le nombre d'heures réservé aux activités non-autonomes. Nous avons déjà constaté au point 3.2.2. que les contingents horaires ne sont pas toujours fixes. Ceci rend parfois cette première indication fort imprécise. C'est le cas pour le CRAPEL, où une évaluation de la durée du travail autonome (qui est généralement fait à la maison) est très difficile - elle est, selon les responsables du Centre, "variable selon le niveau et le perfectionnisme de l'apprenant" - et où les entretiens avec les "helpers" sont plus ou moins fréquents selon les individus et selon le degré de prise en charge personnelle atteint (en général, deux séances de 1h à 1h½ par mois, au début de l'apprentissage).

Dans beaucoup de cas cependant, les indications sont très précises et méritent d'être exposées dans le détail, comme exemples d'organisations possibles.

Le cursus IBM que nous avons étudié est composé de périodes de cours (collectifs) séparées par des périodes d'entretien en "Home study". Les cours durent soit 2 semaines à raison de 8h par jour (= 80h), soit trois fois 2 semaines à raison de 3h par soirée (= 90h). Pour le Home Study, on prévoit 8 semaines à raison de 1h de travail autonome par jour (= 40h) auxquelles s'ajoutent pendant les 5 dernières semaines 3h de regroupement par semaine (= 15h). La proportion activités non-autonomes/activités autonomes est donc de 95h (ou 105h) de non-autonomie pour 40h d'autonomie.

Le CELSA propose <u>cinq formules</u> allant de la session en libre service à la session "d'immersion" (ou "session intensive"). Dans tous les cas, la session est préparée par un test et une entrevue initiale, qui servent à déterminer un <u>programme</u> (nous y revenons à propos de l'individualisation au point 3.5.). Dans le cas du <u>libre service</u>, c'est là le seul contact que l'apprenant a avec un enseignant, si on exclut les conseils ponctuels qu'il peut obtenir des moniteurs (ou "assistants") présents au laboratoire (A certaines heures, un professeur est présent à la console du laboratoire ; si la langue apprise est celle qu'enseigne le professeur, l'apprenant bénéficie de ses interventions, qu'il soit ou non un apprenant en "libre service"). L'apprenant dispose d'un crédit d'heures pendant lesquelles il peut utiliser le matériel du CELSA (laboratoire et matériaux pédagogiques) en fonction du programme qui a été établi pour lui. Dans les quatre autres formules (3 formules de sessions semi-intensives et la session d'immersion), l'apprenant bénéficie en plus de <u>cours individuels</u>, en "tête à tête" avec un enseignant. Pour les sessions semi-intensives, l'apprenant peut choisir entre la formule 1/9 (6h d'activités non-autonomes, 54h d'activités autonomes), la formule 1/3 (15h d'activités non-autonomes, 45h d'activités autonomes) et la formule 1/2 (20h d'activités non-autonomes, 40h d'activités autonomes). Dans le cas de la session intensive (5 jours à raison de 8 à 10h par jour), il y a environ 20h d'activités non-autonomes pour 25h d'activités autonomes.

La comparaison des contingents horaires ne peut fournir qu'une approximation globale du degré d'autonomie qu'offre un système. Selon la nature des activités effectuées lors des séances avec l'enseignant (ou le moniteur), le degré d'autonomie sera globalement plus ou moins élevé (par exemple : dans le système du CRAPEL, il n'y a pas d'activités d'apprentissage dans ces séances - cf point

3.3. ci-dessus : ces séances sont essentiellement réservées à une réflexion sur l'apprentissage - alors qu'il y en a dans les séances du CELSA), ou sera plus ou moins élevé pour telle ou telle activité (accomplissement de l'apprentissage, correction, évaluation,..).
Il est donc justifié de reprendre point par point les diverses rubriques qui étaient prévues dans la grille d'analyse (chapitre IV, 1.).

2. La première rubrique concerne l'autonomie de l'apprenant dans l'organisation de son apprentissage. Autrement dit, est-ce que les structures proposées par le système sont assez souples pour que l'apprenant puisse déterminer lui-même en partie l'organisation de l'apprentissage, et, si oui, quelle est l'importance relative de cette partie par rapport à celle que s'attribuent les responsables du Centre ?

Au CELSA, dans les sessions semi-intensives des types 1/9, 1/3 et 1/2 ainsi que dans la session intensive, l'apprenant dispose d'une influence assez importante pour l'organisation de son apprentissage : il peut très bien décider de ne pas accomplir tout le programme prévu lors de l'entretien diagnostic (cette possibilité existe aussi pour la formule "libre service") ; il peut choisir d'effectuer tel ou tel exercice plutôt en présence de l'enseignant qu'en autonome (ou le contraire) ; il peut décider qu'il préfère corriger tel exercice avec l'enseignant plutôt qu'en autonomie (ou le contraire) ; il n'est pas tenu d'effectuer un volume fixe de tests. L'apprenant dispose des mêmes facilités à CAMBRIDGE : selon les responsables du Centre, "tout étudiant qui fait l'effort de demander un traitement particulier (quelle qu'en soit la raison), peut être aidé considérablement (supervision, correction et commentaire d'exercices...)."

IBM, le CRAPEL et BEAUBOURG présentent, pour des raisons différentes qu'il semble intéressant de mettre en évidence, un degré faible d'autonomie dans l'organisation de l'apprentissage. Pour le CRAPEL et BEAUBOURG, ce degré est faible parce qu'on impose l'apprentissage autonome à l'apprenant : dans le cas de BEAUBOURG, on le lui impose parce qu'il n'y a pas d'enseignants ou de moniteurs (cf la remarque faite sur BEAUBOURG au point 2.), dans le cas du CRAPEL on le lui impose parce que l'on veut le former à l'apprentissage autonome (cf point 3.3.). Dans le cas d'IBM, c'est la volonté d'organiser systématiquement l'apprentissage, de ne rien laisser au hasard (cf point 3.3.) qui limite les choix de l'apprenant.

3. L'autonomie dans le choix des activités d'apprentissage varie considérablement d'un système à l'autre. Dans le cas d'IBM, par exemple, cette autonomie est faible (elle se réduit à la possibilité qu'a l'apprenant de choisir tel sous-groupe plutôt que tel autre quand le cours se divise en sous-groupes, ayant des activités différentes). Cette constatation correspond bien à la volonté d'organisation systématique déjà soulignée. A CAMBRIDGE, elle est inférieure à 50%. Elle est très importante au CRAPEL où, on s'en souvient (cf fin du point 3.1.2), les "modules" fournissent à l'apprenant un corpus d'énoncés ordonné en fonction de "registres" de langue. C'est l'apprenant qui, essentiellement, choisit dans ce corpus ce qu'il veut apprendre (la proportion approximative est de 4/5). La première fois, il reçoit une certaine aide de la part du moniteur, mais très rapidement, il choisit pratiquement seul.

On retrouve sur ce point particulier l'orientation déjà évoquée à plusieurs reprises : le système a pour but l'apprentissage de l'autonomie, et le moniteur cherche à s'effacer le plus tôt possible.

4. En ce qui concerne l'autonomie dans l'accomplissement de l'apprentissage (qui concerne l'ensemble des activités d'apprentissage à l'exclusion des activités de correction ou des tests), l'éventail est également relativement large. L'autonomie est inférieure à 50% dans le cas de CAMBRIDGE. On peut la fixer à moins de 25% pour IBM (ce résultat est déductible des rapports de contingents horaires décrits ci-dessus et du fait que, par ailleurs, les activités autonomes sont avant tout des activités d'entretien, de révision). Elle est de 85% à NORTH-EAST, et pratiquement de 100% au CRAPEL, si on ne tient pas compte des explications ponctuelles que le moniteur ne refuse pas de donner (dans des séances qui, rappelons le, sont consacrées à la réflexion sur l'apprentissage).

L'examen des diverses formules proposées par le CELSA met en évidence une tendance tout à fait prévisible : lorsque les heures passées avec un enseignant sont peu nombreuses (comme dans la formule 1/9) on les consacre surtout à l'orientation vers les matériaux d'apprentissage adaptés au cas de l'apprenant et aux conseils pédagogiques (= au guidage). La quasi-totalité des activités d'apprentissage s'effectue en autonomie. Dans les formules 1/2 et 1/3, ainsi que dans la session intensive, la situation est différente : une partie de l'accomplissement de l'apprentissage s'effectue de façon non-autonome. Pour les formules 1/2 et 1/3, cette partie peut être déterminée directement sur la base des rapports entre contingents horaires, car il n'y a pas plus d'activités de correction dans les séances non-autonomes que dans les séances autonomes : il n'y a pas - sauf exception demandée par l'apprenant - de correction avec l'enseignant de travaux effectués dans les heures d'autonomie passées au laboratoire. Pour la session intensive, il y a quand même une tendance à effectuer pendant les séances non-autonomes la correction de travaux effectués en autonomie (nous préciserons ce point ci-dessous à propos de l'auto-correction). On peut considérer que dans cette formule, l'accomplissement de l'apprentissage est aux 2/3 autonome (comme dans la formule 1/2).

5. Par observation, nous entendions par exemple la tenue d'un registre de progression et de résultats. Ces registres, lorsqu'ils existent, peuvent être plus ou moins importants.

Au CELSA, il s'agit du programme (établi lors de l'entretien d'orientation) sur lequel l'apprenant est invité à cocher au fur et à mesure les matériaux utilisés (il n'y a pas de tests à l'intérieur du cursus, donc pas de résultats"mesurés" à consigner). Au CRAPEL, ce sont les "helpers" qui tiennent un registre. Le registre n'a, comme au CELSA, qu'une fonction de simple repérage : il s'agit pour les moniteurs d'éviter de proposer deux fois le même matériel à l'apprenant, et non de l'"observer" véritablement. C'est à l'apprenant lui-même qu'il revient de s'observer. On l'y incite systématiquement, dans la perspective de l'apprentissage de l'autonomie.

Comme cela a déjà été signalé à propos du soutien psychologique (fin du point 3.3.), IBM dispose d'un fichier établi et continuellement remis à jour par ordinateur sur lequel sont systématiquement consignés les divers cursus suivis et les résultats obtenus. Ce fichier est établi par l'administration avec les renseignements

fournis par l'enseignant. Il ne s'agit pas d'"auto-observation". C'est une option opposée à celle (par exemple) du CRAPEL : il ne s'agit pas d'un dispositif mis en place pour favoriser la "prise en charge" par l'apprenant de son propre apprentissage. On peut même penser qu'il nuit à cette prise en charge personnelle.

6. L'auto-correction (= la correction autonome des exercices) est en général importante pour les exercices effectués pendant les périodes d'autonomie : à IBM par exemple, les exercices contenus dans le matériel destiné à l'apprentissage autonome peuvent être tous auto-corrigés.

On pourrait s'attendre à ce que la correction constitue une activité privilégiée pour les séances avec enseignants ou moniteurs, c'est-à-dire que l'on cherche à organiser le travail de l'apprenant de telle sorte que les périodes d'autonomie soient consacrées plutôt à l'apprentissage, et les périodes de non-autonomie plutôt à la correction. Nous avons déjà eu l'occasion de signaler tout à l'heure (à propos de l'accomplissement de l'apprentissage) qu'il n'en est rien au CELSA pour les formules 1/2 et 1/3. Dans le cas des sessions intensives il existe des séances avec moniteur (et non avec enseignant) qui sont consacrées pour moitié environ à la correction. Dans ce cas, il y a bien une volonté de considérer la correction comme une activité privilégiée pour les périodes de non-autonomie. Dans le cas de la formule 1/9, nous avons déjà indiqué que les séances avec enseignant sont principalement consacrées à l'orientation et au guidage : on n'y procède à des corrections que si l'apprenant le demande de lui-même, à propos d'une difficulté précise. Dans cette formule, l'auto-correction est en principe totale.

Si on ajoute à ces remarques à propos du CELSA celles qui ont été faites tout à l'heure lorsqu'il était question de l'accomplissement de l'apprentissage, on voit apparaître une ligne de conduite qui paraît tout à fait réaliste : lorsque l'on dispose de peu de temps de non-autonomie, on pare au plus pressé, c'est-à-dire que l'on consacre ce temps aux activités les plus urgentes que constituent l'orientation et le guidage ; la correction ne fait pas partie des "urgences" : ce n'est que lorsqu'on dispose de beaucoup de temps non-autonome (la session intensive est la "moins autonome" du point de vue de la répartition horaire) que l'on peut penser à lui accorder un privilège dans les séances de non-autonomie.

7. L'évaluation des acquisitions est certainement le domaine où l'autonomie est la plus importante. L'auto-évaluation est totale à CAMBRIDGE et à EXETER, ainsi qu'à IBM où l'on a recours à l'ordinateur pour la correction : l'apprenant peut soit taper directement ses réponses sur un terminal d'ordinateur - s'il peut y accéder sur son lieu de travail (éventuellement chez un client d'IBM) -, soit envoyer ses résultats par lettre au Centre, qui en assure alors le traitement (N.B. : certains de ces tests sont obligatoires pour obtenir la validation - le "créditement" - du cursus). Au CELSA, il y a un test d'orientation, et facultativement, un test de fin de cursus. Ces tests sont corrigés par les enseignants (et non par machine).

L'auto-évaluation est totale dans le système du CRAPEL que nous avons examiné : dans ce système, on n'a pas recours aux modalités "classiques" d'évaluation que constituent les tests. L'évaluation

s'effectue "en situation", lors d'entretiens avec des "natives", à l'écoute de la radio,..par les apprenants eux-mêmes. (cf articles in Mélanges Pédagogiques, C.R.A.P.E.L. 1977, op.cit.)

8. Dans la grille, nous avons accordé une pondération différente aux divers domaines de l'autonomie (aux diverses "rubriques") afin d'obtenir un "degré global" d'autonomie. Dans cette pondération, nous avions accordé le coefficient 4 au "choix des activités d'apprentissage", le coefficient 6 à "l'accomplissement de l'apprentissage", et le coefficient 1 à "l'observation", ainsi qu'à la "correction" et "l'évaluation", et nous avions accordé trois fois plus d'importance à l'ensemble de ces aspects qu'à "l'autonomie de l'apprenant dans l'organisation de son apprentissage". Les résultats globaux ainsi obtenus ne contredisent pas l'impression d'ensemble que l'on ressent à l'examen de chaque système, et la pondération proposée semble ainsi justifiée dans ses grandes lignes (on pourrait peut-être réduire de 4 à 2 le coefficient accordé au "choix des activités d'apprentissage"). Le degré global d'autonomie est très élevé à BEAUBOURG (malgré les résultats obtenus pour l'autonomie dans l'organisation de l'apprentissage), élevé au CRAPEL, à EXETER et pour NORTH-EAST, moyen à CAMBRIDGE, et faible à IBM. Pour le CELSA, il est moyen ou élevé, selon les formules. Il faut souligner que "faible", "élevé",... ne sont ici en aucune façon des opinions concernant la "valeur", la "rentabilité", l'"intérêt"... de telle ou telle organisation. Nous n'assimilons pas "autonome" (dans le sens où nous utilisons ce terme dans cette étude) à "souhaitable".

On s'étonnera peut-être de ne pas obtenir un résultat "très élevé" pour le CRAPEL. La cause en est facilement décelable : il s'agit de la note faible que le système analysé obtient en ce qui concerne l'autonomie dans l'organisation. Comme nous l'avons constaté plus haut (3.4.2), l'autonomie est imposée, ce qui réduit la possibilité de décisions autonomes de l'apprenant en ce qui concerne la façon dont son apprentissage sera organisé. On peut bien sûr considérer que le résultat obtenu n'est pas conforme à une appréciation intuitive de la réalité de ce système. En fait, il est tout à fait conforme à la définition que nous avons retenue pour "autonomie". Et si quelque chose doit être mis en doute, c'est cette définition et non le résultat obtenu à partir d'elle.

On trouve le même problème lorsque l'on examine en détail les résultats obtenus par les diverses formules du CELSA. On s'aperçoit alors que la formule 1/9 obtient un degré global d'autonomie plus élevé que le "libre service" : le libre service, en effet, est une formule beaucoup plus rigide, qui ne permet pas les mêmes adaptations aux voeux de l'apprenant que la formule 1/9.

3.5 : L'individualisation :

0. Dans la grille, nous avions distingué 6 domaines d'individualisation possibles : l'individualisation des tâches en fonction des objectifs, en fonction des acquisitions antérieures, l'individualisation de la méthodologie, l'individualisation de la répartition temporelle, l'individualisation du rythme d'apprentissage et l'individualisation de la correction.

1. Pour quatre de ces domaines (tâches - objectifs, tâches - acquisitions antérieures, méthodologie, rythmes), nous avions

attiré l'attention des analystes sur l'intérêt d'un entretien enseignant - apprenant (et éventuellement d'un test) préliminaire(s) destiné(s) à orienter précisément l'apprenant vers des activités correspondant à ses besoins, aptitudes et goûts particuliers.

Comme nous l'avons déjà signalé au point 3.3., il n'y a qu'à BEAUBOURG que des dispositions dans ce sens n'ont pas été prises (faute de personnel, et aussi, en raison des objectifs mêmes de ce Centre - cf point 2.). Pour NORTH-EAST, il est question d'un "diagnostic des besoins". A CAMBRIDGE, les apprenants peuvent, s'ils le désirent, prendre rendez-vous avec un responsable du Centre pour obtenir des conseils.

Au CELSA, tous les apprenants - y compris ceux qui s'inscrivent en libre service - subissent un test suivi d'un entretien au cours duquel on établit un programme d'activités à mener. Ces programmes sont révisables : l'apprenant peut, s'il le désire, s'adresser à un moniteur pour obtenir des conseils l'aidant à effectuer des modifications. Dans le cas des sessions intensives, un second entretien d'orientation est effectué au soir du premier jour. Ce n'est qu'alors que le programme des jours suivants est fixé. La souplesse qu'offrent ces possibilités de réajustement est évidemment un point très positif pour l'individualisation.

On trouve les mêmes possibilités au CRAPEL, où les apprenants ont un entretien préliminaire avec un "helper", puis, à la demande, des entretiens complémentaires. Dans le cas d'IBM, le problème est un peu différent puisqu'il s'agit d'une formation "interne" : l'apprenant peut bien sûr avoir un entretien avec un responsable du service formation (il existe une permanence à cet effet - cf point 3.3.) ; mais surtout, la connaissance de l'apprenant (et en particulier de ses acquisitions antérieures) est assurée par le fichier dont nous avons déjà parlé à plusieurs reprises (cf points 3.3. et 3.4.5).

A défaut de (ou en complément à) ces entretiens, on peut chercher à faciliter l'orientation des apprenants en mettant à leur disposition un catalogue ou un fichier où sont consignées les caractéristiques de chaque matériau d'enseignement (niveau, langue générale ou de spécialité, niveau de langue, thèmes, contenu, type d'exercices, débit et accent régional du locuteur, durée etc.). CAMBRIDGE offre un bon exemple de cette possibilité, et les responsables insistent sur l'intérêt d'un dispositif à entrées multiples.

2. Pour les trois premiers domaines de l'individualisation (tâches - objectifs, tâches - acquisitions antérieures, méthodologie) la variété des matériaux pédagogiques proposés par le Centre joue un rôle capital. En général, les responsables de Centres effectuent de nombreux efforts pour disposer d'un large éventail de cours et documents divers. (Le responsable de CAMBRIDGE qui a rédigé la grille d'analyse déplore que "les étudiants qui ont besoin de connaissances pour la lecture d'une langue étrangère ne trouvent pas de matériaux appropriés"). EXETER dispose de 2,000 bandes magnétiques (pour 15 langues), le CELSA de 2.500 "unités pédagogiques" (= les "leçons" comprises dans environ 50 méthodes et des unités originales) et de 50 films (sur support vidéo). Le dispositif de stockage de BEAUBOURG est prévu pour contenir 30.000 cassettes audio, 7.000 vidéo-cassettes, 3.000 ouvrages, 2.000 documents imprimés ! (En automne '77, BEAUBOURG "offrait" 50 langues, 130 méthodes, 4.000 cassettes.)

En général, c'est dans l'individualisation des tâches en fonction des acquisitions antérieures que les meilleurs résultats sont atteints, et dans l'individualisation de la méthodologie qu'ils sont les plus médiocres. Ils sont moyens en ce qui concerne l'individualisation des tâches en fonction des objectifs.

La faiblesse de l'individualisation de la méthodologie peut être expliquée de la façon suivante : les équipes qui se sont constituées dans les Centres ont leurs propres orientations méthodologiques, qu'elles imposent plus ou moins aux apprenants, par le choix même du matériel qu'elles mettent à leur disposition. Elles pourront considérer, par exemple, que des méthodes audio-visuelles intégrées "classiques" ne sont pas la meilleure solution pour le type de système qu'elles proposent.

L'individualisation des tâches en fonction des objectifs demande une diversité de matériaux beaucoup plus grande que l'individualisation en fonction des acquisitions antérieures. Pour cette dernière, on peut à la limite disposer d'une seule méthode, il suffit de bien définir par des tests les "niveaux d'entrée" dans cette méthode unique. A IBM, l'individualisation en fonction des acquisitions antérieures est très élevée, alors que l'individualisation en fonction des objectifs semble médiocre : il existe un système perfectionné de tests orientant vers 11 niveaux différents, mais il n'y a - pour le travail autonome - qu'une seule méthode jusqu'au niveau "pré-intermédiate", à partir duquel le choix peut s'effectuer entre deux matériaux. Pour le travail en classe - qui est un travail en groupe - il existe une certaine individualisation (qui concerne avant tout la méthodologie) dans la mesure où on forme parfois des sous-groupes ayant des activités différentes (déjà signalé au point 3.4.3).

Pour ces trois premiers domaines de l'individualisation, il convient également de souligner l'importance que revêt la distinction cours individuels/cours collectifs à l'intérieur des activités non-autonomes. Il est clair que les possibilités d'adaptation aux objectifs particuliers, aux acquisitions antérieures et aux préférences ou convenances méthodologiques de l'apprenant sont beaucoup plus grandes dans le premier cas (comme au CELSA) que dans le second (comme à IBM). (N.B. : lors de la rédaction des annexes de la grille nous n'avons pas pris en compte la distinction cours individuel/cours collectif. C'est une omission à laquelle il faudrait remédier si ces annexes devaient être à nouveau utilisées (les parties concernées sont les points 2) des tableaux D^1, D^2, D^3, D^4 et D^6 ainsi que le point 3) et le troisième item du point 4) du tableau D^5). Pour le corpus que nous avons étudié, nous avons élargi dans ce sens l'interprétation des items de ces tableaux).

Le système du CRAPEL que nous avons étudié mérite ici une analyse particulière : l'individualisation dans les trois domaines qui viennent d'être examinés s'y effectue non pas par un choix entre divers matériaux d'enseignement, mais par un choix <u>à l'intérieur</u> d'un même "module fonctionnel". Ces modules présentent un matériel linguistique "brut" (cf point 3.1.2) dans lequel l'apprenant sélectionne ce qui correspond à ses objectifs et à son niveau. Comme c'est à l'apprenant lui-même qu'il revient de trouver - avec les conseils du moniteur (cf point 3.3.) - la façon dont il peut au mieux utiliser ce matériel brut pour son apprentissage, il y a une individualisation de la méthodologie pour chaque apprenant à partir d'un seul et même module.

3. L'individualisation de la répartition temporelle de l'apprentissage est souvent élevée dans les systèmes que nous avons étudiés. Le fait que les activités non-autonomes soient individuelles ou collectives a ici aussi une très grande importance : il est plus facile d'organiser des rencontres qui conviennent aux impératifs horaires des apprenants lorsqu'elles concernent un enseignant (ou un "helper") et un seul apprenant (CRAPEL, CELSA) que d'organiser un système de cours collectifs répondant aux mêmes exigences.

En ce qui concerne les activités autonomes, le libre service - même le moins contraignant - est une solution moins satisfaisante que le prêt de matériel : tout libre service a des jours et heures d'ouverture et de fermeture et demande des déplacements. Encore faut-il bien sûr que les matériels soient comparables. Le prêt systématique de magnétophones audio-actifs-comparatifs - tel qu'il est pratiqué à IBM - constitue une formule intéressante.

4. Pour l'individualisation du rythme d'apprentissage les résultats obtenus par les systèmes analysés se répartissent entre "moyen" (2 systèmes) et "très élevé" (5 systèmes). Sous "rythme d'apprentissage", nous avions réuni dans la grille le "rythme de travail" (= vitesse à laquelle une tâche donnée est effectuée) et le "rythme de progression" (= vitesse à laquelle l'apprenant passe de tâche en tâche à l'intérieur d'un cursus).

En ce qui concerne le rythme de travail les activités non-autonomes individuelles (comme au CELSA) sont bien sûr plus favorables à l'individualisation que les activités non-autonomes collectives où chacun doit s'adapter au rythme du groupe (comme à IBM). (Nous n'avons pas rencontré dans notre corpus de possibilité de choix entre plusieurs cours collectifs parallèles, mais de rythmes et travail différents). Pour les activités autonomes, le libre service et le travail à la maison sur matériel prêté par le Centre (par ex : le magnétophone à cassettes d'IBM) offrent les mêmes possibilités : les deux formules sont très favorables à l'individualisation du rythme de travail. Pour le libre service, il faut bien sûr que le nombre d'heures ne soit pas limité au point d'obliger l'apprenant à adopter, s'il veut terminer son programme, un rythme de travail qui ne lui convient pas. Cette remarque - qui pourrait également s'appliquer à des cours individuels - montre bien que les deux aspects du rythme d'apprentissage que nous avons distingués pour faciliter l'approche du problème sont en fait étroitement liés.

Pour rendre compte des effets produits par les différentes formules rencontrées dans le corpus, il convient de distinguer deux aspects dans "rythme de progression" : la nécessité ou non-nécessité d'effectuer un programme en un nombre donné de semaines ou de mois ; la nécessité ou non-nécessité d'effectuer un programme dans un contingent horaire fixe - d'activités autonomes ou non-autonomes.- (Le tableau D5 des annexes devrait éventuellement être modifié dans ce sens s'il devait être à nouveau utilisé.). Dans le système IBM, l'apprenant dispose d'un nombre de semaines déterminé pour accomplir un programme, dans les périodes d'autonomie comme dans les périodes de non-autonomie : il peut certes consacrer autant d'heures qu'il le veut à son travail autonome (avec le magnétophone à cassettes qui lui est prêté), mais ce travail doit être effectué dans un délai de huit semaines. Il y a donc une limitation certaine du rythme de progression. Au CELSA, le nombre d'heures "achetées" par l'apprenant est fixe, aussi bien en ce qui concerne le contingent autonome

que le contingent non-autonome. Mais le programme n'est pas fixé une fois pour toutes : l'individualisation peut s'effectuer par une modification du programme. Par ailleurs, le contingent horaire ne doit pas être dépensé dans un délai précis (sauf bien sûr pour la session intensive qui se déroule "en bloc" en une semaine) : la seule restriction est que "toute personne inscrite (...) devra avoir terminé dans l'année la formule en cours", ce qui n'est pas contraignant. On peut donc dire que le CELSA présente un degré très élevé d'individualisation du rythme de progression. Il en va de même, par exemple, pour le CRAPEL où l'apprenant est totalement libre de prendre le temps (nombre d'heures et période) qui lui convient pour travailler sur les parties d'un "module" qui l'intéressent.

5. L'individualisation de la correction est un but beaucoup plus difficile à atteindre : les résultats obtenus par les systèmes analysés le montrent bien : à part IBM ("très élevé") on ne trouve que des "moyens", des "médiocre" ou des "nul".

Le résultat obtenu par IBM est dû au recours à la correction des tests par ordinateur : l'ordinateur fournit une correction "personnalisée", qui contient les explications correspondant aux erreurs commises par l'apprenant.

En dehors d'un tel système, l'individualisation de la correction ne peut guère être atteinte que dans des séances non-autonomes individuelles, où des corrections en "tête à tête" donnent l'occasion à l'enseignant de faire un diagnostic des insuffisances existantes et d'orienter l'apprenant vers des matériaux d'apprentissage aptes à y remédier (c'est ce qui est fait au CELSA). La formule d'évaluation "en situation" pratiquée au CRAPEL (cf point 3.4.7) semblerait moins efficace de ce point de vue : on peut craindre que le diagnostic d'un apprenant qui s'évalue lui-même sera forcément moins bon que celui que peut établir un enseignant qui l'observe.

6. Dans la grille, nous avions effectué une pondération qui avait pour résultat d'accorder, dans le calcul du degré global d'individualisation, la même importance à l'individualisation des tâches en fonction des objectifs, à celle des tâches en fonction des acquisitions antérieures, à celle de la méthodologie et à celle du rythme d'apprentissage. Une importance moins grande était accordée à l'individualisation de la répartition temporelle et à celle de la correction. L'examen plus concret de ces domaines auquel nous avons procédé au cours de l'étude du corpus nous amène à penser que cette pondération devrait être modifiée afin d'établir la hiérarchie suivante :

- premier niveau (dont les éléments devraient avoir une importance deux fois plus grande que ceux du second niveau) : tâches - objectifs, tâches - acquisition ;
- second niveau : méthodologie, répartition temporelle, rythme, correction.

Mais il nous paraît très difficile de défendre une position tranchée et définitive sur ce point.

Par ailleurs, le fait que les résultats obtenus pour ce degré global se situent tous entre "moyen" et "très élevé" montre la nécessité d'une "sévérité" plus grande. Il aurait été préférable de "monter la barre" afin d'obtenir des résultats allant de "médiocre" à "très élevé".

4. POSSIBILITES NON-ETUDIEES DANS LES GRILLES :

4.1 : Les autres systèmes :

La plupart des Centres dont nous avons parlé dans ce chapitre proposent des systèmes autres que ceux dont nous avons rendu compte ci-dessus (et qui étaient ceux qui nous paraissent les plus intéressants à analyser du point de vue des solutions retenues pour l'organisation de la semi-autonomie).

Il existe par exemple des systèmes de simple prêt de matériel sonore que l'apprenant emmène chez lui (sans aucune aide ni aucun contrôle pédagogique), le plus souvent sous forme de cassettes. Dans certains cas (IBM) il s'agit d'un prêt systématique (sous forme d'"abonnement" gratuit) destiné à l'entretien des aptitudes des étudiants avancés. Certains Centres organisent également des "cours" collectifs plus traditionnels (CELSA).

: Les "groupes d'apprentissage en commun" :

Une de ces possibilités nous paraît devoir faire l'objet d'une tion particulière. Il s'agit des groupes de "community learning" viennent d'être récemment mis en place, à titre d'expérience, par le service formation d'IBM France. Dans ces groupes, il n'y a pas d'enseignant. Un apprenant plus avancé que les autres (qui est, comme les autres, un employé "normal" d'IBM) y joue un rôle d'animation, pour lequel il reçoit quelques conseils et une brève formation. Les groupes comprennent environ huit apprenants et fonctionnent à raison de 3h par semaine pendant 12 semaines. Ils disposent de "packages" multi-média (vidéo-cassettes, cassettes-audio, documents écrits) tirés d'un cours édité dans le commerce. Il s'agit de premières tentatives qui, selon les responsables d'IBM, donnent des résultats très encourageants.

4.3 : Les "cercles d'étude" :

Il existe des similitudes importantes entre cette solution et le système des "cercles d'étude" qui s'est développé en Suède depuis la fin du siècle dernier sous l'impulsion et dans le cadre de diverses organisations (associations religieuses, associations de travailleurs...) intéressées au développement de l'éducation populaire. Depuis 1948, ces cercles reçoivent des subventions gouvernementales lorsqu'ils remplissent certaines conditions (au moins 20 fois 45 mn de cours, entre 5 et 20 participants, travail à partir d'un matériel de base approuvé par l'association dont dépend le cercle, etc.).

Ce mouvement d'éducation populaire est très important, puisqu'il rassemblait en 1974/75 de un million à un million et demi d'apprenants, dont 680.000 environ apprenaient une langue étrangère - ce qui fait des langues le secteur le plus important de ces cercles : 29% des cercles étaient des cercles de langues. (Si on totalise le nombre de participants de tous les cercles, on obtient un chiffre de 2,6 millions de participants.* Pour les mêmes raisons, il faudrait certainement réduire le chiffre de 680.000 apprenants en langues, qui correspond au total des apprenants inscrits dans tous les cercles de langue. Mais cette réduction ne devrait certainement pas être importante, car les cas de personnes apprenant plusieurs langues en même temps ne doivent pas être très nombreux).

Dès leurs débuts, ces cercles ont cherché à développer une

---

* En réalité 1 à 1,5 millions pour les langues car certaines personnes sont inscrites dans plusieurs cours à la fois.

pédagogie originale : il ne doit pas y avoir d'enseignant chargé de communiquer un savoir qu'il possède à d'autres qui ne le possèdent pas, mais un responsable (dans les textes en anglais : un "leader") chargé d'organiser le groupe, de veiller à ce qu'il dispose des moy... moyens matériels nécessaires, de susciter la discussion, le travail en commun. Deux principes méthodologiques fondamentaux déterminent le fonctionnement des cercles : l'entraide et la participation active de chacun des membres. Cette participation active suppose un climat de confiance dans le groupe, une atmosphère sécurisante que l'on cherche à atteindre par le respect du principe de l'égalité de tous à l'intérieur du cercle. Même dans le cas où il a des connaissances supérieures à celles des autres participants dans le domaine traité, le responsable doit rester un participant parmi les autres participants.

Il semble qu'il soit difficile de maintenir cette formule in dans l'ensemble de ses aspects. On a constaté trois "déviatio auxquelles on pouvait normalement s'attendre : la tendance à t former le cercle d'étude en réunion d'amis ; celle qui l'amèr devenir un "groupe thérapeutique" où l'on se concentre princi ment sur les problèmes psychologiques ou sociaux des particip et la tendance à réintroduire dans le cercle les rapports scolaires de maître (détenteur du savoir) à élève (récepteur du savoir). C'est cette dernière déviation qui est la plus fréquente. Elle a pour origine les "habitudes" contractées à l'école et aussi, semble-t-il, les lignes directrices que l'Etat impose aux cercles qui veulent bénéficier de ses subventions. La tendance actuelle à une "professionnalisation" de la fonction de responsable de cercle va dans le même sens.

Quelles que soient ses évolutions actuelles, le système des cercles d'étude reste une organisation originale qui méritait de retenir notre attention. Malheureusement, nous n'avons pas pu disposer de renseignements suffisants pour étudier sur des exemples concrets des aspects tels que les degrés d'autonomie et d'individualisation atteints. Il est vraisemblable que sur ces points la situation doit être très variable selon les cercles. On peut noter cependant que dans ces groupes on part souvent d'un matériel de base (normalement un cours commercialisé, et que ce que l'on recherche c'est plus l'autonomie du groupe que celle des individus.)

4.4 : Il existe certainement d'autres formules encore dans les cinq pays concernés par cette étude (en particulier dans les grandes entreprises). Une étude plus complète serait à faire dans ce domaine.

Résumé

VIII - LES SYSTEMES

(7 systèmes)

1. REMARQUES PRELIMINAIRES

   . étude des relations apprenant - enseignant - institution : intéressant car : innovations nombreuses ; apprenant concerné par investissement en temps, déplacement et argent ; organisation implique options didactiques

2. LE CORPUS

   . 7 systèmes : 4 en France, 3 en Grande Bretagne + cas des STUDY CIRCLES en Suède

   . très grande diversité, d'où entretien avec responsables des centres nécessaire

3. LES RESULTATS

3.1 : matériel utilisé

- livres ou documents polycopiés, cassettes et bandes magnétiques, diapositives, vidéo-cassettes sur place ; cassettes à la maison
- originalités relevées
  . enregistrement simultané en cabine de la partie son d'un enregistrement vidéo
  . diapositif audio-actif-vidéo comparatif
  . systématisation des télécommandes
- matériaux d'enseignement (grande variété)
  . méthodes toutes faites
  . documents authentiques
  . matériaux élaborés par les centres

3.2 : conditions d'accès

- conditions financières
  . gratuit pour service public ou service interne d'institution
  . payant pour public extérieur
- contraintes de temps
  . soit accès libre
  . soit contingent fixe d'heures

3.3 : guidage pédagogique et prise en charge psychologique pour activités autonomes

- documents de guidage pédagogique : techniques et assez rudimentaires
- mais : contacts humains essentiels, au début et en cours d'apprentissage (suscités par apprenants, ex : C.R.A.P.E.L. ou organisés par institution, ex : I.B.M.)

3.4 : degré d'autonomie

- difficile à apprécier parfois car le même système offre généralement un éventail de possibilités plus ou moins autonomes.
- autonomie dans organisation de l'apprentissage
  . soit assez grande (ex : C.E.L.S.A., CAMBRIDGE)
  . soit assez restreinte (ex : I.B.M., C.R.A.P.E.L., BEAUBOURG)
- autonomie dans choix des activités d'apprentissage
  . grandes variations d'un système à l'autre
- autonomie dans accomplissement de l'apprentissage
  . éventail relativement large
- autonomie dans observation
  . soit observation faite entièrement sous la responsabilité de l'apprenant
  . soit observation prise en compte par institution
- autonomie dans l'auto-correction
  . lorsque peu de temps de non-autonomie : pas de correction faite, d'où grande autonomie
  . lorsque beaucoup de temps non-autonome : correction faite dans ce temps
- autonomie dans l'évaluation des acquisitions
  . importante partout
  . faite par tests (corrigés ou non par ordinateur) ou selon d'autres modalités
- degré global d'autonomie
  . très élevé dans 1 cas
  . élevé dans 3 (ou 4) cas
  . moyen dans 1 (ou 2) cas
  . faible dans 1 cas

3.5 : individualisation

- entretien préliminaire apprenant - enseignant
  . présent dans 6 cas sur 7 (sous des formes différentes)
- variété des matériaux pédagogiques proposés
  . en général considérable
- individualisation des tâches
  . en fonction des acquisitions antérieures : importante
  . en fonction des objectifs : variable
- individualisation de la méthodologie
  . médiocre dans l'ensemble
- individualisation de la répartition temporelle de l'apprentissage
  . souvent élevée

- individualisation du rythme d'apprentissage (rythme de travail + rythme de progression) : moyenne ou très élevée
- individualisation de la correction : faible en général car difficile à atteindre
- degré global d'individualisation : entre moyen et très élevé

4. POSSIBILITES NON-ETUDIEES SYSTEMATIQUEMENT

- systèmes de prêt
- groupes d'apprentissage en commun
- cercles d'études
- autres systèmes d'universités et d'entreprises

CONCLUSIONS

Au terme de cette étude, il convient de rappeler les objectifs fixés initialement pour essayer de faire le point. Ces objectifs, (dont on trouvera la liste complète au début du chapitre I) étaient de nature diverse, pratique ou plus proprement réflexive. Certains d'entre eux ont été atteints dans le déroulement même de cette recherche (ex : analyse d'un échantillonnage représentatif à l'aide d'un instrument fonctionnel spécifique - proposition de critères de typologie - recensement des éléments d'originalité des cours). D'autres appellent quelques commentaires que l'on trouvera ci-après : établissement d'un classement - définition des orientations actuelles dans le domaine de l'auto-apprentissage des langues vivantes - indications sur des parallèlismes possibles avec des apprentissages de même type dans d'autres disciplines.

Il nous faut également rappeler nettement les deux perspectives choisies dès le début du travail pour en définir le cadre et en fixer la problématique :

- l'objet d'étude premier a été les cours, méthodes et matériaux pédagogiques ou leur combinatoire et non les apprenants, même si, naturellement, on ne saurait faire abstraction de ces derniers ;
- la recherche a porté sur l'examen de l'adéquation des possibilités intrinsèques offertes par ces matériaux pédagogiques en fonction des conditions particulières imposées par le travail autonome et non sur la valeur et l'efficacité de ces matériaux pour l'apprentissage considéré (valeur et efficacité difficiles, sinon pratiquement impossibles à mesurer directement d'ailleurs, en l'absence actuelle de consensus large entre les spécialistes sur les meilleures stratégies pédagogiques pour l'acquisition d'une langue seconde).

Pour regrouper les observations, il faut distinguer, en fait,

- ce qui se rattache plus spécifiquement à l'autodidaxie, c'est-à-dire les remarques que l'on peut faire à propos des 80 cours du corpus, ou, dans certains cas, des 59 très précisément utilisés de cette manière ;
- ce qui se rattache au travail semi-autonome (cours utilisés en semi-autonomie et systèmes) ;
- les perspectives à développer.

1. L'autodidaxie :

a) éléments généraux

- le cours parfait n'a, comme on pouvait s'y attendre, pas été rencontré, mais de nombreux éléments intéressants se trouvent, seuls ou en grand nombre, dans les matériaux pédagogiques étudiés ;
- le support sonore est présent dans la grande majorité des cas (plus de 80%) même s'il n'est pas toujours considéré comme indispensable. Il l'est cependant pour deux cours sur trois, proportion acceptable qui devrait augmenter rapidement, la quasi-totalité des nouveaux ensembles offrant des enregistrements intégrés ;

- la plupart des enregistrements disponibles sont d'une qualité moyenne sans plus. Une amélioration est à souhaiter dans ce domaine ;
- la cassette est de loin préférée au reste (bandes et disques). Cette tendance semble irréversible en raison de la commodité d'emploi des cassettes et des magnétophones à cassettes portatifs ;
- la proportion des cours où l'apprenant peut à la fois s'écouter, s'enregistrer et se ré-écouter (dispositif A.A.C.) est encore trop faible (un peu plus du quart). On peut prévoir une évolution, souhaitable, vers la généralisation de ce dispositif qui offre un grand intérêt pour l'apprenant autonome ;
- le visuel est trop souvent absent ou utilisé dans sa seule fonction illustrative (images d'accompagnement). Il devrait l'être de manière plus systématique et plus fonctionnelle dans la conception même des cours. Diverses formules à retenir ont d'ailleurs été rencontrées (méthodes audio-visuelles transposées, présentation graphique d'un pays et de sa civilisation, travail à partir de reproductions de documents authentiques ou de réalia, bandes dessinées, vidéo, ...) ;
- le guidage (guide d'utilisation pédagogique et prise en charge psychologique) est insuffisant dans l'ensemble. Lorsqu'il existe, il favorise les encouragements et les mises en garde, souvent faites sur un ton assez naïf et faussement scientifique au détriment des indications sur l'organisation et le rythme de travail. Or il est essentiel que l'apprenant soit aidé. Sans guidage approprié, il est à craindre qu'un matériel pédagogique, même bon, soit mal utilisé, un retour aux stratégies d'apprentissage antérieures (plus ou moins efficaces mais développées dans le cadre d'un apprentissage collectif) étant quasi-automatique ;
- la variété est, elle aussi, insuffisante. La majorité des cours (environ 60%) possède une structure monolithique et il n'existe pas, non plus, de diversité dans les registres et les types de langue présentés ;
- un matériel de référence est, en général, disponible sous des formes parfois incomplètes. Il concerne plus le lexique et la grammaire que la phonétique traitée en parente pauvre (les phénomènes d'intonation, en particulier, ne sont pour ainsi dire jamais explicités) ;
- les exercices demeurent la pièce maîtresse de l'exploitation. Ils sont, dans l'ensemble, nombreux et assez systématiquement corrigés, ce qui correspond aux besoins des apprenants, mais, là encore, la variété est insuffisante (moins de la moitié des cas). Révisions et tests sont passablement négligés, ce qui est dommage ;
- le degré global d'individualisation est faible. Plus des deux tiers des méthodes, n'offrent, en fait, aucune possibilité d'individualisation, ce qui est regrettable pour le travail autonome. Très souvent, d'ailleurs, il suffirait de réorganiser le structure et la présentation des cours sans en changer fondamentalement ni l'orientation ni le contenu pour qu'un travail individualisé soit possible ;
- Si l'on définit l'originalité comme écart par rapport à une norme statistique, l'ensemble des cours n'est guère original ni au niveau des supports ni au niveau de l'appareil pédagogique. Avec

toute la subjectivité qu'une telle appréciation implique, moins de 10% des ensembles considérés ont été jugés vraiment originaux par les analystes. Cependant, une originalité plus grande se manifeste souvent au niveau du détail. Elle n'est d'ailleurs jamais conçue comme gratuite par les auteurs, même si certaines réalisations paraissent hasardeuses ;

- il existe une certaine corrélation entre
  - les coûts et les supports, l'ensemble des cours n'étant pas d'ailleurs de prix très élevé,
  - les coûts et l'adaptation. Mais un cours bien adapté n'est pas forcément cher et des exemples de ce type se trouvent dans le corpus,
  - le temps et la charge d'apprentissage dans la moitié des cas environ
  - le temps, s'il est moyen, et un bon guidage,
  - le temps, s'il est moyen et l'adaptation,
  - la charge, si elle est moyenne et l'adaptation ;

  il n'y a, en revanche, pas ou peu de corrélation entre
  - la charge et le guidage
  - l'adaptation et les supports, et l'on peut le déplorer ;
- enfin, et cela s'applique à presque tous les cours examinés dans le corpus, on s'intéresse davantage à transmettre directement un contenu (facteur certes important) qu'à amener l'apprenant autonome, travaillant dans des conditions très particulières que l'on semble ignorer, à prendre en charge son propre apprentissage et à le poursuivre par la suite. Rares sont les tentatives pour mettre l'apprenant en situation de simulation aussi proche du réel que possible : enregistrements authentiques, bruitages, nature des dialogues, registres de langue, thèmes, situations, éléments visuels, realia... Assez nombreux, en revanche, sont les éléments qui, à des titres divers, contribuent à "fermer" l'apprentissage sur lui-même : présentation matérielle, perspective encyclopédique et cumulative plutôt que communicative, matériel proposé se voulant trop complet et exclusif, exercices ou tests trop rigides... Un effort devrait être fait dans ce sens.

b) orientations actuelles

Elles sont en partie définies par les caractéristiques que l'on vient de mentionner. Il semble, en tout état de cause, assez difficile de dégager des tendances communes, une certaine diversité de présentation paraissant plutôt être la règle. On peut cependant ajouter à la liste précédente les points suivants, facteurs d'unité ou de diversification :

- la majorité des cours présente un matériel disponible immédiatement dans sa totalité. Ce matériel ne comporte, en général, qu'un seul degré. La base en est un manuel accompagné d'enregistrements sonores et d'autres éléments. La langue support est celle de l'apprenant, même dans le cas d'ensembles multinationaux. Une certaine argumentation publicitaire vise à faire croire que l'on obtiendra de bons résultats en un minimum de temps ;
- mais, indépendamment du manuel, le support papier est très diversifié dans son contenu (instructions, guide pédagogique, exercices,

fiches) et sa présentation (format, nombre de pages). Dans la moitié des cas à peu près, le temps à consacrer au cours est moyen. Il est réduit une fois sur quatre et important une fois sur quatre. La même proportion se retrouve pour la charge d'apprentissage. Les types de méthodes vont du mini-guide de voyage avec brève introduction à la langue à l'ensemble "lourd" audio-oral ou audio-visuel.

c) établissement d'un classement

Il peut être intéressant de définir rapidement, par rapport à une classification, tel ou tel cours différent des 80 analysés et que l'on serait amener à étudier. La recherche a montré que certains facteurs n'étaient guère pertinents alors que d'autres sont plus essentiels :

- facteurs peu sûrs :

  . la distinction par l'âge du public (grands adolescents / adultes) n'est, à juste titre d'ailleurs, pas considérée comme déterminante pour la plupart des ensembles ;

  . la chronologie : on pourrait penser qu'un cours récent, bénéficiant de l'expérience acquise, a plus de chances d'être meilleur qu'un ensemble ancien. Mais la seule date de publication ne peut être décisive. Nombre de méthodes anciennes et connues n'ont subi, en fait, au fil des années, que des transformations mineures (mise en page plus attrayante, photos ou compléments sonores...). D'autres n'ont même pas été modifiées. Certaines, en revanche, ont été entièrement refondues ;

  . la différence, faite parfois par les auteurs, entre des matériaux conçus pour un travail en autodidaxie ou en semi-autonomie. La frontière est, en pratique, assez incertaine à tracer, comme on l'a vu. On peut noter cependant qu'il existe proportionnellement plus de cours spécifiquement conçus pour un apprentissage en autodidaxie qu'en semi-autonomie, cette dernière étant d'ailleurs peut-être plus difficile à mettre en oeuvre ;

- facteurs plus discriminants :

  . le type de cours (en tenant compte aussi bien de la présentation que du contenu et de la pédagogie). Les plus fréquents sont le cours grammaire - lexique - traduction, le cours audio - oral ou audio - oral illustré, le cours mixte tourisme - langue. Mais bien sûr, les variantes sont considérables ;

  . les niveaux : cours pour Débutants et Faux Débutants, cours pour Intermédiaires et Avancés et cours de Spécialité. Le troisième de ces niveaux n'est pas sur le même plan que les deux autres car il définit une orientation de l'apprenant et non un seuil de connaissances. Il faut néanmoins préciser que la quasi totalité des cours de Spécialité ne s'adressent pas aux Débutants ;

  . le profil typologique par niveau, les points majeurs à considérer étant le coût, les supports, le temps d'étude, la charge d'apprentissage, le guidage et l'adaptation.

d) étude par niveau :

- les cours de Débutants/Faux Débutants :

Près de la moitié ont un temps et une charge de degré moyen, ce qui convient bien ici. Environ un quart demandent un temps considérable, correspondant à une charge lourde. Cela ne se justifie que si

le guidage est conséquent, ce qui n'est pas toujours le cas. Le guidage est cependant, en général, meilleur pour tout ce niveau que pour les deux autres. Les méthodes restantes sont donc peu satisfaisantes, même si leurs prétentions sont limitées. Tous les ensembles ont une variété faible, ce qui peut lasser même des débutants; mais le matériel de soutien est solide bien que souvent incomplet ou mal présenté. Au total, 80% de ces cours sont assez ou bien adaptés, fait à souligner, et plus de la moitié présentent un profil typologique correct ;

- les cours pour Intermédiaires/Avancés

Ils sont conçus très souvent aussi bien pour un travail collectif qu'autonome, ce qui détermine certaines de leurs caractéristiques. La plus grande partie d'entre eux ont une charge moyenne et plus des trois quarts un temps réduit ou moyen. Mais leur guidage, même si l'on pense qu'il est moins nécessaire ici, n'est satisfaisant que dans un cas sur deux. Plus inquiétant, la variété, pourtant indispensable pour ces apprenants, est nulle ou faible dans près de 40% des cas et vraiment satisfaisante pour 10% seulement. Le matériel de référence, comme on peut s'y attendre, est léger et l'adaptation acceptable ou bonne deux fois sur trois. Les profils typologiques sont assez irréguliers ;

- les cours de Spécialité :

Seule la moitié d'entre eux ont un temps léger, donc adéquat, avec une charge réduite ou moyenne. Le guidage est insuffisant et la variété également absente. Le matériel de référence est assez peu conséquent, ce qui est normal, mis à part le lexique spécialisé, mais les exercices sont assez souvent nombreux, diversifiés et corrigés. Cependant, et cela est à noter également, un tiers de ces exercices n'offrent aucun corrigé. On retrouve la même proportion (deux fois sur trois) d'adaptation acceptable ou bonne, mais les profils typologiques sont meilleurs que ceux des I/A.

En résumé, on pourrait recommander, pour un cours d'autodidaxie et quel soit le niveau auquel il s'adresse :

- l'emploi du dispositif A.A.C.,
- un format de poche pour les manuels,
- des realia intégrés,
- une charge et un temps d'apprentissage moyens,
- une transposition, au niveau des contenus et des activités, de la réalité linguistique à laquelle l'apprenant sera confrontée,
- des conseils sur l'organisation et le rythme de travail,
- une grande variété dans la structure et les registres,
- un bon degré d'individualisation,
- des indications pour amener à une prise en charge de la poursuite de l'apprentissage (autonomie réelle),
- une spécificité correspondant aux besoins et une bonne adaptation.

2. La semi-autonomie et les systèmes :

Quelles que soient les qualités d'un cours en autodidaxie, il ne saurait, à lui seul, se substituer à la pratique de la communication réelle. Il peut fournir la base de l'apprentissage, mais il ne pourra pas permettre à l'apprenant d'expérimenter et de développer la compétence ainsi acquise. Cependant, il ne s'agit pas pour autant de renvoyer l'apprenant à l'institution du groupe-classe, solution d'ailleurs souvent exclue pour le public considéré.

C'est pour cela que l'apprentissage semi-autonome offre une alternative intéressante, susceptible de modulations qualitatives multiples et qui a l'avantage d'une souplesse d'organisation considérable.

a) les cours de semi-autonomie

Au nombre de 21, ils ont été définis, dans le corpus, comme des ensembles isolés, utilisables séparément par l'apprenant au même titre que ceux d'autodidaxie, la différence étant qu'une partie du travail effectuée était conduite de manière autonome, l'autre de manière non-autonome. Leurs caractéristiques générales ont donc été étudiées avec celles des méthodes d'autodidaxie, leur originalité se situant évidemment au niveau du contenu et de l'organisation du travail non-autonome. A cet égard, les informations fournies par les analystes ont été trop souvent fragmentaires ou erronées car provenant d'une mauvaise distinction entre cours de semi-autonomie et cours collectif.

On a cependant observé que :

- 14/21 cours consacrent la moitié ou plus du temps aux activités autonomes. Ce sont donc les seuls ensembles vraiment considérés comme semi-autonomes ;
- le degré total d'autonomie est faible ou moyen dans 9/14 cas, ce qui est sans doute insuffisant ;
- la répartition du degré d'individualisation est régulière entre les points "faible", "médiocre", "moyen", "élevé" et "très élevé", ce qui est sans doute également peu satisfaisant, l'originalité de la mise en oeuvre étant le plus souvent faible ou nulle ;
- la relation entre temps et charge d'apprentissage montre, en général, un poids plus grand du temps, ce qui est normal en raison de la présence de l'encadrement pédagogique orientant le travail autonome et non-autonome. Il en va de même pour ce qui est du temps et du guidage. En revanche, il existe une bonne corrélation entre charge et guidage et entre degré d'autonomie et degré d'individualisation ;
- 8/21 cours ont un profil typologique intéressant.

De plus, il apparaît comme souhaitable pour des cours de ce type que :

- la répartition temporelle des activités autonomes et non-autonomes soit clairement définie,
- l'apprenant prenne en charge la plus grande partie de son apprentissage,
- l'enseignant (ou l'encadrement pédagogique) intervienne à divers moments des activités d'apprentissage plutôt que pour des phases entières mais limitées en nombre.

b) les systèmes

En dépit du petit nombre étudié (sept), leur examen a montré des éléments très originaux car reflétant des théories de l'apprentissage diverses, voire opposées. Il s'agit d'un domaine nouveau mais prometteur où les recherches et réalisations n'en sont, semble-t-il, qu'à leur début, la plupart des expériences décrites étant souvent assez ou très récentes.

Au-delà de la diversité, quatre orientations apparaissent :

- un effort pour penser à des utilisations nouvelles et spécifiquement adaptées des équipements technologiques souvent importants et sophistiqués servant de support à l'apprentissage. Par exemple, le laboratoire de langues ne sera plus employé seul et de manière classique, mais couplé à des éléments de projection visuelle (films, enregistrements vidéo...), la vidéo intégrera aussi l'enregistrement de l'image de l'apprenant, la médiathèque à facettes multiples accompagnée de moyens de diffusion légers et diversifiés (programmes en boucle, postes d'écoute, postes d'enregistrement...) sera préférée à la multiplication d'appareils lourds identiques (ex : cabines de laboratoires de langues, gros récepteurs de télévision...), l'ordinateur assurera la correction automatisée de certains exercices et fournira un "feed back" complémentaire. L'idée est ici de refuser la rigidité apparente de l'instrument pour l'utiliser de manière plus souple et moins conventionnelle à des fins d'apprentissage plus individualisé ;
- une très grande diversité dans les matériaux pédagogiques mis à la disposition de l'apprenant, le recours unique à un seul cours étudié linéairement étant exclu. Ces matériaux proviennent de méthodes toutes faites, de documents authentiques et de productions propres aux centres ;
- l'établissement d'une nouvelle relation entre apprenant et soutien pédagogique au niveau du temps passé en commun, de l'aide apportée, de l'observation effectuée, le professeur disparaissant et devenant "consultant", "conseiller" et "animateur" ;
- l'opposition entre une tendance dirigiste et une tendance libérale de l'encadrement pédagogique concernant l'intervention ou la non-intervention au niveau de l'organisation de l'apprentissage, du choix des activités, du güidage, de l'observation et de la correction, l'apprenant devant, en tout état de cause, effectuer son apprentissage de manière responsable.

En résumé, si l'on entend par semi-autonomie au sens large, aussi bien l'emploi de cours de semi-autonomie que le travail à l'intérieur de systèmes, il est bien évident qu'il s'agit là d'une voie encore incomplètement explorée mais pleine de promesses et qui doit normalement s'élargir à l'avenir de manière très enrichissante pour la catégorie d'apprentissage considéré.

3. Les perspectives à développer

a) Certaines sont très spécialisées et s'inscrivent directement à la suite de ce travail :

- examen des divers objectifs définis en matière d'apprentissage autonome des langues vivantes (ex : traduction écrite, compréhension orale, connaissance d'une langue de spécialité, préparation au voyage...) en fonction des supports et des types d'activité permettant le mieux de les réaliser ;

- conduite d'une recherche analogue à la présente étude, mais à propos d'autres langues, et qui apporterait sans doute d'utiles compléments ;
- constitution d'un inventaire, sous forme de fichier standardisé, national et international, où seraient répertoriés, avec leurs caractéristiques typologiques, les principaux cours utilisés en autodidaxie pour les principales langues ainsi qu'un descriptif des systèmes les plus importants. Ce fichier serait très utile aux utilisateurs ou organisateurs de programme ;
- établissement d'une bibliographie complète et à jour des recherches sur l'apprentissage autonome des langues, considéré tant du point de vue des matériaux pédagogiques que des besoins et attitudes des apprenants.

b) d'autres encore sont d'ordre linguistique et concernent l'apprentissage autonome aussi bien que non-autonome.

Par exemple :

- typologie des exercices ;
- emploi du laboratoire de langues dans des utilisations non-collectives ;
- étude des relations individualisées entre apprenant et encadrement pédagogique.

c) d'autres enfin sont plus larges et touchent l'activité humaine en général, mais leurs incidences sur la réalisation de matériaux pédagogiques mieux adaptés ou la mise en oeuvre de stratégies d'apprentissage plus efficaces seraient certaines. Par exemple, il serait d'un grand intérêt de regrouper et de compléter les informations existantes (provenant de recherches fragmentaires).

- les motivations apparentes et profondes des apprenants adultes ;
- les facteurs physiologiques et psychologiques de la rétention et de l'oubli ;
- les possibilités d'accélération de l'apprentissage.

Parallèlement, il conviendrait de faire le point, de manière objective et sérieuse sur l'application à l'apprentissage des langues, de techniques actuellement très controversées comme la suggestopédie ou l'utilisation de procédures non-cognitives et non-verbales.

Naturellement, il faudrait aussi essayer d'établir une comparaison entre les données relatives à l'apprentissage autonome ou semi-autonome des langues vivantes et celui d'autres savoirs ou savoirs-faire. En tout état de cause, il faudrait alors prendre en compte les points suivants :

- existence d'un équilibre délicat mais nécessaire à trouver entre temps et charge d'apprentissage,
- caractère indispensable d'une adaptation précise aux objectifs particuliers de l'apprenant,
- analyse systématique des conditions d'apprentissage : on n'apprend pas les mathématiques dans les mêmes circonstances ni aux mêmes fins que celles liées à l'étude d'une langue vivante étrangère,

- stimulation constante de la motivation initiale, en particulier par la variété de la présentation des éléments nouveaux et des activités à effectuer,
- nécessité d'amener, par l'utilisation même du matériel pédagogique proposé, l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage et à dépasser les contenus initialement proposés.

S'il est une vérité que cette étude a contribué à renforcer pour sa modeste part c'est bien que l'on n'enseigne rien à personne. On aide à apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

ABE, D., HENNER-STANCHINA, C., SMITH, P. : New Approaches to Autonomy: two experiments in self-directed learning in Mélanges Pédagogiques. C.R.A.P.E.L. 1975.

ALTMAN, H.B. : Towards a definition of individualized foreign language instruction in American Foreign Language Teacher nº 3, février 1971.

BOULANGER, C. : Préparation à l'autonomie en expression orale in Mélanges Pédagogiques. C.R.A.P.E.L. 1972.

Bulletin pédagogique du C.E.S. audio-visuel de Marly-le-Roi (Marly-le-Roi - France) : nº 1 (novembre 1974) à 7 (juin 1975).

CEMBALO, M., GREMMO, M-J. : Autonomie de l'apprentissage : réalités et perspectives in Mélanges Pédagogiques. C.R.A.P.E.L. 1974.

CEMBALO, M., HOLEC, H. : Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie in Mélanges Pédagogiques. C.R.A.P.E.L. 1973.

DALIN, A. : Vers l'autogestion des processus d'apprentissage CCC/EES (75) 9. Conseil de l'Europe, Strasbourg 1975.

DICKINSON, L. : Autonomy, self-directed learning and individualisation in HARDING, E. (forthcoming)

DISICK, R. : Individualizing language instruction - Strategies and methods. New York, Harcourt Brace Jovanovich 1975.

DUDA, R., GREMMO, M-J., LUCERI, R., McRAE, E., REGENT, O. : Experiments in English for special purposes in Mélanges Pédagogiques. C.R.A.P.E.L. 1975.

FOLKBILDNINGSARBETET - The Study Associations in Sweden (special issue) Stockholm 6-7 1976.

FORMATION FRANCE (Spécial Langues) Paris, octobre 1977.

GANDELMAN, V.A. : Zur Individualisierung des Lehrprozesses in Fremdsprachen-unterricht in Deutsch als Fremdsprache 3/74. 1974.

GIBBONS, M. : Individualized instruction. A descriptive analysis. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University 1971.

GOUGHER, R.L. (ed) : Individualization of instruction in foreign languages. A practical guide. Center for Curriculum Development, Philadelphia 1972.

HARDING, E. (ed) (forthcoming) : Papers of the Cambridge Seminar on autonomous learning and individualisation (December 1976).

HENNER-STANCHINA, C. : Two years of autonomy : practice and outlook in Mélanges Pédagogiques. C.R.A.P.E.L. 1976.

HENNER-STANCHINA, C., HOLEC, H. : Evaluation in an autonomous learning scheme in Mélanges Pédagogiques. C.R.A.P.E.L. 1977.

LOGAN, G.E. : Curricula for individualized instruction in Britannica Review of Foreign Language Education. vol.II Encyclopaedia Brit. - Chicago 1970.

LOGAN, G.E. : Individualized foreign language learning : an organic process. Newbury House Publishers 1973.

OSKARSSON, M. : Self-assessment in foreign language learning CCC Council of Europe, Strasbourg 1977.

RILEY, P. : From fact to function: aspects of the work of the C.R.A.P.E.L. in Mélanges Pédagogiques. C.R.A.P.E.L. 1974.

VALETTE, R., DISICK, R. : Modern language performance objectives and individualization. A handbook. New York, Harcourt Brace Jovanovich 1972.

ANNEXE 1

Grille d'analyse

Ce document se présentait, à l'origine, en trois parties. La première ayant été intégrée dans le corps de cette étude, seules sont jointes ici les parties deux et trois.

ERRATA

PAGE ET LIGNE	Au lieu de :	lire :
	Première Partie	
p. 4 l. 1	adéquation	inadéquation
p. 8 l.11	SYSTEME	SYSTEMES
p.11 l.23	co-occurrente	co-occurrence
	Deuxième Partie	
p. 7 l.28	"relia"	"realia"
p. 8 l. 2	diques	disques
p.11 l. 5	moto	mots
p.13 l. 9	-	15
p.14 l.25	-	18
p.28 l.32	affectuer	effectuer
p.32 l. 1	gén	générales
	Troisième Partie	
p. 1 l.20	Stilitron	Stillitron
p. 7 l.17	apprenant	enseignant
p.21 l.15	stilitron	stillitron

ANNEXE 2

1 - Possibilités pour adultes d'apprendre une langue étrangère en Hollande - Compte rendu préliminaire

1977 W. KNIBBELER (Institut de Linguistique Appliquée - Nimègue - Pays-Bas)

Pour éviter d'alourdir cette étude, le texte de ce rapport a été reproduit sans la liste des organismes auxquels les numéros se réfèrent.

2 - Rapport C.R.E.D.I.F. (extraits)

1977 J.B. BOTELLA, A.M. DE LA DORIE, J. PEGUERO (C.R.E.D.I.F. - E.N.S. de Saint-Cloud - France)

Pour les mêmes raisons, l'inventaire et le classement des cours n'ont pas été reproduits.

POSSIBILITES POUR ADULEES D'APPRENDRE UNE LANGUE ETRANGERE EN HOLLANDE

Un compte rendu préliminaire - 1977

Introduction

Dans le cadre d'un projet de recherches entrepris sous les auspices de l'UNESCO sur les modalités de l'auto-apprentissage de langues étrangères, nous avons dressé un inventaire des possibilités qui existent en Hollande pour les adultes d'apprendre une langue étrangère.

L'objectif du projet de l'UNESCO est de faire une analyse des possibilités d'auto-apprentissage dans les pays suivants : l'Angleterre, l'Espagne, la France, la Hollande, la Russie et la Suède. Les langues concernées sont : l'anglais, le français, l'espagnol et le russe.

Le projet fait exclusion de l'enseignement par radio ou télévision.

Avant de commencer les analyses proprement dites, il nous a paru utile de faire une enquête sur toutes les possibilités qui existent en Hollande pour des adultes d'apprendre une langue étrangère. L'inventaire qui en résulte, nous permettra de mieux faire un choix parmi les méthodes ou les systèmes à analyser.

Le lecteur trouvera toutes les données rassemblées dans l'Appendice auquel nous le renvoyons à plusieurs reprises.

Méthode de recherches

Comme point de départ nous avons pris la brochure "Schriftelijk Onderwijs waar en hoe? 1976"(1) publiée par le Ministère de L'Education Nationale. Dans cette brochure se trouve la liste des Instituts d'enseignement par correspondance agréés par l'Etat.

En 1975 un groupe de recherches de l'Université d'Amsterdam (KISO)(2) a publié une liste des Instituts agréés par l'Etat basée sur des données plus récentes. Nous avons utilisé cette dernière publication pour faire notre inventaire.

Vu l'objet de notre projet de recherches nous avons retenu de cette liste 5 Instituts, notamment les numéros : 55, 58, 61, 75/76, 95 (voir Appendice). Ces 5 organismes s'occupent entre autres de cours de langues et nous avons fait l'inventaire des cours qu'ils offrent pour les 4 langues concernées.

La deuxième source d'information a été une publication destinée aux employés et fonctionnaires de l'industrie. C'est une brochure

---

(1) trad. "L'enseignement par correspondance, où et comment ?"1976" édition du Ministère de l'Education Nationale. Avril 1976.

(2) KISO = Kohnstamm Instituut Schriftelijk Onderwijs. trad. Institut Kohnstamm enseignement par correspondance.

intitulée DEEO-map (1), rédigée par l'ICOT (2). Ce groupe s'est proposé d'offrir des informations sur les possibilités d'apprendre une langue étrangère en Hollande en vue des besoins de la vie industrielle. Dans cette brochure nous avons trouvé les Instituts suivants, numéros 9, 15, 43/44, 58, 61, 72, 75/76, 86/87/88, 89.

Troisièmement nous avons demandé des informations aux Instituts de Linguistique Appliquée des Universités pour savoir s'ils offrent des possibilités d'apprendre une des langues concernées aux personnes qui ne sont ni employés de l'Université ni étudiants à l'Université. A deux Universités le laboratoire de langues est ouvert aux personnes extra-universitaires pour faire des études de langue. Numéros : 95, 96.

En dernier lieu nous avons consulté "le livre d'or" (une sorte d'annuaire commercial). Nous avons dressé une liste de tous les organismes mentionnés sous le chapitre "Enseignement de langues".

Ces 4 sources d'information nous ont fourni une liste de 106 organismes de langue. (voir Appendice)

Ensuite nous avons préparé une enquête par correspondance par laquelle nous avons posé aux Instituts les questions suivantes :

1. Pourriez-vous nous envoyer un dépliant ou un catalogue avec les informations sur votre Institut ?
2. Fournissez-vous à vos étudiants des facilités dans votre Institut même ou bien envoyez-vous des matériaux pour les étudier à la maison (home study) ?
3. Dans quelle mesure vos étudiants peuvent-ils décider eux-mêmes de leur programme ? (méthode, genre de cours, rythme etc.) ?
4. Dans quelle mesure l'enseignement dans votre Institut est-il adapté aux besoins et aux désirs de vos étudiants ?
5. Pourriez-vous nous donner des renseignements sur les nombres d'étudiants ayant suivi des cours dans votre Institut par année, par langue (1973 - 1976) ?

106 exemplaires du questionnaire ont été envoyés une première fois à toutes les adresses recueillies. Après trois semaines nous avons envoyé une lettre de rappel aux Instituts n'ayant pas encore répondu à notre enquête.

En total nous avons reçu une réponse de 46 Instituts. Mais vu que dans plusieurs cas il s'agit d'un même organisme ayant des établissements dans différentes villes, nous croyons pouvoir dire que nous nous basons sur les données de 66 des 106 organismes.

Inventaire

Pour pouvoir classer les organismes nous avons d'abord établi un schéma dans lequel les différents types d'enseignement possible trouvent leur place. Dans ce schéma nous discernons les types d'enseignement suivant :

1. Programmes de l'enseignement secondaire (mavo, havo, VWO)

---

(1) Documentatie en Evaluatie van Externe Opleidingen.
trad. Documentation et évaluation des formations externes.

(2) ICOT = Industriële Contactgroep voor Opleidingstechnologie
trad. Groupe pour la formation industrielle.

écoles du soir
écoles du jour (moedermavo)
écoles à distance (par correspondance)

2. Instituts de formation commerciale ou administrative annexe enseignement des langues

3. Instituts d'enseignements en groupe

3a. Instituts d'enseignement individuel avec enseignant

4. Laboratoires de langues
   e.a. Instituts de linguistique appliquée des Universités

5. Fournisseurs de matériel à étudier à la maison

Avant d'étudier de plus près les données rassemblées dans l'appendice, il faut signaler que plusieurs Instituts de notre liste restent hors de considération pour différentes raisons. Ce sont les Instituts suivants :

nº 14 A.V.T. (bureau de médiation et de conseil)
" 38 Goethe Instituut (s'occupe uniquement de l'allemand)
" 39 Groen v. Prinsterer (n'existe plus)
" 46 Instituut voor studiebegeleiding (pour écoliers, aide avec leurs études)
" 52 Interschool Information Service) organisent des voyages aux
" 78 SIS talenreizen) pays concernés pour apprendre la langue
" 85 Taboetressort (uniquement le hébreu)
" 106 v. Woersem (n'existe plus)

Restent donc les données de 98 Instituts à étudier.

On peut faire une classification d'après le type de l'enseignement donné à l'Institut. (Code de la colonne 6 de l'appendice.)

1. Programmes de l'enseignement secondaire :

   Nous ne retrouvons pas ce type dans notre inventaire. Vu l'objet de l'étude nous avons dès le début laissé hors de considération les organismes qui offrent uniquement ce type d'enseignement.

2. Formation commerciale ou administrative annexe enseignement de langues :

   5 Instituts de formation commerciale (numéros : 23, 58, 69, 70, 71) offrent la possibilité d'apprendre une langue étrangère. Dans l'Institut nº 23 l'enseignement de langues fait partie du programme préparant au diplôme de secrétaire.

   Les Instituts nº 68 - 71 offrent quelques programmes de langues en vue de la préparation à un diplôme de langue commerciale.

   Les Instituts nº 43/44 et 49 offrent également des cours de langues spécialement construits pour la vie commerciale, mais n'ont pas reçu le code 2 parce qu'ils ne sont pas des instituts de formation commerciale.

3. L'enseignement en groupe :

   27 Instituts offrent la possibilité d'apprendre une langue étrangère par enseignement collectif. Dans 7 de ces Instituts les étudiants suivent une partie du programme dans un laboratoire de langues. (numéros : 10, 11, 12, 89, 90, 93, 94)

3a. Cours de langues individuels : 23 Instituts
avec L.L. 20 Instituts des 23

Il y a 9 Instituts qui ont reçu le code 3 et 3a (numéros : 11, 12, 16, 17, 48, 89, 90, 93, 94). C'est-à-dire qu'ils offrent à leurs étudiants les deux types d'enseignement. Dans ce cas l'étudiant choisit le type d'enseignement en vue de ses besoins.

par ex : les cours intensifs sont le plus souvent des cours individuels ; les cours de conversation sont le plus souvent des cours collectifs.

4. Laboratoires de langues :

numéros : 90, 95, 96.

Laboratoires de langues où l'étudiant choisit lui-même ses heures et le rythme de ses études. Il fait dans la plupart des cas ses études de façon tout à fait individuelle. Il est très rare que l'étudiant puisse consulter un enseignant ou participer à des séances en groupe. Le fait que l'étudiant est contraint à s'en tenir aux heures d'ouverture des laboratoires de langues implique que cette façon d'étudier ne peut pas être considérée comme autonome au sens propre du terme.

5. Une façon tout à fait autonome d'étudier une langue est offerte par 9 Instituts (numéros : 9, 55, 58, 61, 75/76, 81, 84, 97).

Les matériaux à étudier sont envoyées à la maison. Dans certains cas les exercices faits par l'étudiant sont corrigés par un enseignant à qui il envoie ses devoirs.

Si l'on considère les langues enseignées on constate que 54 Instituts donnent des cours d'anglais, 55 Instituts des cours de français, 45 Instituts des cours d'espagnol et 19 Instituts des cours de russe.

Conclusion générale

Aux Pays-Bas il existe un grand nombre de possibilités d'étudier une langue étrangère en dehors de l'enseignement institutionnalisé.

La plupart des organismes qui s'occupent de cet enseignement, offre aux adultes des cours individuels ou des cours collectifs à des heures fixées. Les possibilités d'étudier une langue étrangère d'une façon purement autonome sont assez restreintes. Les langues enseignées sont surtout l'anglais et le français. L'espagnol vient en troisième lieu et des cours de russe sont assez rares.

le ler septembre 1977

Dr Wil Knibbeler
Institut de Linguistique Appliquée
Université Catholique de Nimègue
Erasmuslaan 40
Nijmegen
Hollande.

ETUDE CRITIQUE DES MODALITES D'APPRENTISSAGE AUTONOME
(Autodidaxie et semi-autonomie)
DANS LE DOMAINE DE L'ACQUISITION DES LANGUES VIVANTES SECONDES

RAPPORT C.R.E.D.I.F. (EXTRAITS) - 1977

(CENTRE DE RECHERCHE ET D'ETUDE POUR LA DIFFUSION DU FRANCAIS)
Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud - France

Le Secrétariat de l'UNESCO a demandé à la Commission Nationale Française de préparer avec l'aide d'une équipe de chercheurs de l'ENS de Saint-Cloud (Centre Audio-Visuel) une étude critique des modalités d'individualisation et d'auto-apprentissage dans le domaine des langues vivantes en Europe. Dans cette perspective, Monsieur Jacques CORTES, directeur-adjoint du CREDIF, a bien voulu prendre en charge la partie du projet intéressant la langue française et demander à Madame Anne-Marie DE LA DORIE, Messieurs José PEGUERO et Jean-Baptiste BOTELLA, stagiaires annuels, de l'aider dans sa tâche. Cette étude a donc été insérée dans le programme de formation du stage qui comporte des activités de recherche.

. . . .

Les méthodes :

Avant que de les répertorier, quelques observations sont à faire quant à leur choix :

- s'en tenir aux méthodes publiées
- choisir les méthodes les plus vendues et parmi elles ne retenir que celles relatives aux adultes.

Suivent donc ici des renseignements sur des méthodes à considérer, étant entendu que cette liste n'est en rien exhaustive.

"Brunswick Ginestin"
"De Vive Voix"
"Méthode Audio-Visuelle de Français" (Chiclet et Rivenc)
"En Français"

Librairie Didier, 42 rue de la Sorbonne - Paris. Tél. 329-21-35 demander Monsieur Bernardet, poste 72.

"La France en Direct"
"Mauger Bleu"
"Mauger Rouge"
"La France comme si vous y étiez"

Librairie Hachette, 79 boulevard St-Germain - Paris. Tél. : 329-[illegible] demander Monsieur Mingon.

. . . .

Les déplacements dans les centres de recherche au niveau national autres que Paris

Les systèmes d'apprentissage semi-autonomes devant être recensés, les analystes ont cru bon, avec l'autorisation de leur Directeur, de se déplacer successivement à Nancy, Royan et Besançon, considérés comme des Centres privilégiés dans le domaine de

l'enseignement des langues. Suivra un ensemble d'indications destinées à faire le point rapide sur ces missions compte tenu des resultats obtenus lors des entrevues avec les responsables contactés.

1 - Mission de Nancy du 1er au 9 mai 1977

Les contacts ont eu lieu au CRAPEL où le Directeur, Monsieur HOLEC, a bien voulu recevoir les analystes. Très rapidement et après présentation des motifs de la visite, il s'est avéré que la structure d'accueil ne pouvait de par sa vocation qu'aider à la clarification de l'objet du dossier et non fournir des éléments susceptibles d'être répertoriés et donc analysés. L'accent a donc été mis sur les problèmes généraux posés par l'autonomie et la semi-autonomie dans l'apprentissage des langues secondes.

Les conclusions qui se sont dégagées peuvent être résumées comme suit : en l'état actuel de la recherche, l'apprentissage d'une langue ne peut être envisagé que pour un public momentanément privilégié par son environnement culturel et une très réelle motivation. D'autre part, afin que les difficultés nées d'un environnement défavorable et/ou d'un éventuel retard culturel ne pèsent pas trop lourdement sur l'apprenant il est tout indiqué de lui fournir des outils dans l'acquisition d'une autonomie ou d'une semi-autonomie globale à l'échelon existentiel.

2 - Mission de Royan du 8 au 14 mai

Des trois missions elle est celle qui directement a été la moins enrichissante eu égard à la demande de l'UNESCO. En effet, l'entrevue avec Monsieur DELHOMME, Directeur du CAREL, a été sans suite productive. Cependant, et c'est là l'intérêt de ce déplacement, le responsable du Centre sensible à l'intérêt porté à l'étude critique des modalités d'apprentissage dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes a cru bon permettre que certaines expériences en cours soient cotoyées de près allant même jusqu'à autoriser la participation effective à l'animation de classes de langue avec un public cosmopolite.

3 - Mission de Besançon du 24 au 27 mai

La troisième et dernière mission s'est rapidement inscrite dans la même perspective que les deux précédentes. En effet, les réunions de travail avec Madame et Monsieur LAVENNE, principaux responsables du CLA, ont porté sur les problèmes généraux posés par le dossier. Suite à des considérations déjà envisagées à Nancy les responsables du Centre de Linguistique Appliquée ont cru bon de proposer de vivre avec des professeurs concernés par la méthode "C'est le printemps" et considérée comme envisageable dans une éventuelle perspective de semi-autonomie, les classes qui leur étaient confiées.

L'expérience précédée et suivie par des réunions de concertation ne permettent pas d'apporter d'éléments nouveaux au dossier, cependant elle a eu l'avantage d'élargir le domaine de la réflexion et d'entretenir les chercheurs à propos des motivations de la présente étude.

En conclusion de ces trois missions les analystes regrettent que leurs déplacements ne se soient pas directement inscrits dans les perspectives qu'ils s'étaient fixées : recenser des systèmes d'apprentissage semi-autonomes pour le français.

Ils demeurent cependant persuadés que le fait d'avoir informé des responsables de Centres aussi favorisés que ceux de Nancy, Royan et Besançon sur la présente recherche est déjà un élément d'élargissement éventuel du problème posé par l'étude critique des modalités d'apprentissage autonome dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes. A cet égard il semble qu'une étude très complète, sur le problème de l'autonomie des individus et sur les divers moyens à atteindre en général pourrait grandement aider les recherches en cours.

PRINCIPAUX TYPES DE METHODES RETENUS

La partie qui va suivre comprend :

- l'inventaire définitif des méthodes autodidaxiques et semi-autonomes que nous avons recensées. Ces méthodes sont regroupées respectivement par éditeur.
- un classement des méthodes recensées, selon le type de langue et de méthode envisagés.
- ce n'est que dans un troisième temps qu'il a été possible de constituer les méthodes représentatives retenues.

Faisant suite à ce tableau, une série d'indications expliquent et justifient des critères qui nous ont permis de faire la sélection des méthodes constituant notre échantillon.

....

ANNEXE 3

- Annexe 3A : liste des cours examinés
- Annexe 3B : liste des cours en double
- Annexe 3C : liste des systèmes

LISTE DES COURS EXAMINES

(95)

On trouvera ci-après, classée par ordre alphabétique de titres, la liste des cours examinés pour chaque pays.

Le signe * indique qu'il s'agit d'un cours "en double" par rapport à un ou plusieurs autres cours (cf annexe 3B).

Les renseignements descriptifs sont, dans l'ordre :

- l'intitulé du cours avec parfois son sous-titre entre parenthèses (première série de parenthèses lorsqu'il y en a deux),
- les auteurs ou, à défaut, le nom de l'organisme ou du centre de conception,
- l'éditeur,
- la date d'édition (date de publication ou de dernière révision portée sur le cours). Lorsque deux dates sont données dans la liste, la première correspond à la première publication, la deuxième à la dernière révision.
- l'indication (AD) : cours étudié en autodidaxie
  ou (SA) : cours étudié en semi-autonomie.

ESPAGNE

(11)

ANGLOTUTOR (Encyclopaedia Britannica Inc.) - Printer :
Industria Gráfica S.A., Spain 1971 (SA)

AUDITEX CURSO AUDIOVISUAL DEL IDIOMA INGLES (Programas Básicos) -
Programas Básicos SA, Madrid 1974 (SA)

* El FRANCÉS SIN ESFUERZO (A. CHEREL, etc.) - Assimil S.A.,
Chennevières-sur-Marne 1975 (AD)

EL INGLÉS DE HOY CON AUDIO-CONTROL (Selecciones del Reader's
Digest) - Selecciones del Reader's Digest,
(Iberia) 1971 (AD)

ENGLISH SELF-TAUGHT (E.J. HAEL) - Regents Publishing Co.,
New York - Cosesa Spain 1974 (AD)

LANGUE RUSSE (COURS AUDIO-VISUEL) (M. VIATINTNEV, etc.) -
- Ed. Pedagóguika, Moscou 1971 (SA)

LECCIONES DE RUSO (M. SANCHEZ PUIG) - Ed. Castalia -
Universidad Autónoma, Madrid 1976 (AD)

LE RUSSE A LA PORTEE DE TOUS (M. KOSTAMÁROV, etc.) -
Ed. Russki Yazik, Moscou 1976 (SA)

* LET'S START - ASSIMIL DIRECT. INGLES (J.L. CHEREL, R.L.
BROWNLEE) - Edinter S.A., Spain 1975 (AD)

* SALVAT INGLES (B.B.C. ENGLISH COURSE) (B.B.C.) - Salvat
Editores S.A. 1976 (AD)

THE B.B.C. ENGLISH COURSE (D. HICKS, J. HAYCRAFT) -
Editorial Alhambra S.A. 1956 (AD)

FRANCE

(54)

ADVERTISING (BUSINESS ENGLISH KITS) (B. O'NEIL, M. MARCHETEAU) - Colin- Longman, Paris 1975 (AD)

A FRESH START IN ENGLISH (M.J. TOURNIER, J. RATCLIFFE-CHOPIN) - Langues et Affaires, Paris Levallois 1977 (AD)

* ALPHA ANGLAIS (D. CASE, J. MILNE, T. HADLIN) - Laffont International S.A., Paris-Grammont Lausanne 1976 - 1977 (AD)

APPRENDRE L'ANGLAIS PAR LA BANDE DESSINEE (C. VAN WEYENBERGH, J. GILLAIN, F. PACKNADEL, P. MOULIN) - Marabout, Verviers, Belgique 1972 - 1977 (AD)

APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS ORAL (H. ADAMCZEWSKI) - Colin, Paris 1970 (AD)

AUTOMATISMES DU RUSSE PARLE (D. HAUDRESSY) - Institut d'Etudes Slaves, Paris 1974 (AD)

CAN'T YOU SPEAK ENGLISH? (M. DUBESSY) - Hachette, Paris 1975 (AD)

COME AGAIN (F. LACROIX-WILLIAMS, A. MARTIN) - Hatier, Paris 1973 (AD)

COURS D'ANGLAIS (METHODE REFLEXE ORALE) (Centre d'Etudes) Centre d'Etudes, Paris 1973 (AD)

COURS DE COMPREHENSION ORALE (C.R.A.P.E.L.) - (C.R.A.P.E.L.) - Colin-Longman, London 1973 (AD)

COURS D'INITIATION AU RUSSE SCIENTIFIQUE (A. BOULANGER, S. FERRY) - Institut d'Etudes Slaves, Paris 1972 (AD)

COURS INTENSIF D'ANGLAIS ORAL (C.R.A.P.E.L.) - (C.R.A.P.E.L.) Colin-Longman, London 1971 - 1974 (AD)

* COURS DE RUSSE (LINGUAPHONE INSTITUTE) (I.G. MILOSLAVSKY, etc.) - Linguaphone Institute, London 1972 - 1977 (AD)

* CURSO DE ESPAÑOL (LINGUAPHONE INSTITUTE) (A. QUILIS, M. GUTIERREZ, A. BALBUENA, N. NAVARRO, etc.) - Linguaphone Institute, Paris 1976 (AD)

DISQUES LAROUSSE POUR L'ETUDE DES LANGUES (ANGLAIS) (LAROUSSE) - Larousse, Paris 1958 - 1971 (AD)

* ECOUTER, LIRE ET PARLER L'ANGLAIS (NOUVELLE METHODE "AUDIOGRAPHIQUE" POUR ACQUERIR LA PRATIQUE DES LANGUES) (READER'S DIGEST) - Reader's Digest, Paris - London - Montreal 1967 (AD)

* ECOUTER, LIRE ET PARLER L'ESPAGNOL (NOUVELLE METHODE "AUDIOGRAPHIQUE" POUR ACQUERIR LA PRATIQUE DES LANGUES) (READER'S DIGEST) - Reader's Digest, Paris 1973 (AD)

ENGLISH 2000S (G. HOFFMAN, P. WECHTER) - Colin, Paris 1971 - 1976 (AD)

* ENGLISH A.A.C. LANGUAGE SYSTEM I - II (PHILIPS) - Philips AG, Zurich 1969 (AD)

ENGLISH A.A.C. LANGUAGE SYSTEM III (G. HUNZIKER, M. SUMMERS, etc.) - Philips AG, Zurich 1952 (AD)

* ENGLISH COURSE (LINGUAPHONE INSTITUTE) (L. EVANS, A.E. GIMSON, R. QUIRK, A. MARTINET, A.G. LEHMANN, J. MARLING, etc.) - Linguaphone Institute, London 1970 - 1977 (AD)

GUIDE DE CONVERSATION FRANCAIS-ANGLAIS (K. COUPER) - Garnier, Paris 1971 (AD)

INITIATION RAISONNEE A LA PHONETIQUE DE L'ANGLAIS (R. LILLY, M. VIEL) - Hachette, Paris 1975 (AD)

INVITATION TO ENGLISH (L. BLOCH, F. THOMAS-GARNIER) - Hatier, Paris 1974 (AD)

JE ME DEBROUILLE EN ANGLAIS (O. GOLDSTEIN) - Chiron, Paris 1976 (AD)

* JE PARLE ANGLAIS (J. TONDRIAU, S. DE WINTER) - Marabout, Verviers - Hachette, Paris 1976 (AD)

* JE PARLE ESPAGNOL (J. TONDRIAU, H. DE CLERCQ) - Marabout, Verviers - Hachette, Paris 1976 (AD)

* JE PARLE RUSSE (J. TONDRIAU, H. DE CLERCQ) - Marabout, Verviers - Interforum, Paris 1970 (AD)

KNOW YOUR ENGLISH (G. BROUGHTON) - Hachette, Paris 1976 (AD)
* L'ANGLAIS EN 90 LECONS ET 90 JOURS (J.P. BERMAN, M. MARCHETEAU, M. SAVIO) - Livre de Poche, Paris 1968 - 1976 (AD)
L'ANGLAIS PAR LE JEU (J. AUTRET) - Flammarion, Paris 1974 (AD)
* L'ANGLAIS SANS PEINE (ASSIMIL) (A. CHEREL, etc.) - Assimil S.A., Chennevières-sur-Marne 1957 - 1976 (AD)
L'ANGLETERRE DANS VOTRE POCHE (G. QUENELLE, J. TOURNAIRE) - Hatier, Paris 1972 (AD)
LA PRATIQUE DE L'ANGLAIS (A. CHEREL, etc) - Assimil S.A., Chennevières-sur-Marne 1957 - 1975 (AD)
LE FRANCAIS DES HOMMES D'AFFAIRES (M. DANY, M. REBERIOUX, M. DE RENTY) - Hachette, Paris 1975 (AD)
* LE FRANCAIS SANS PEINE (ASSIMIL) (A. CHEREL, etc.) - Assimil S.A., Chennevières-sur-Marne 1940 - 1975 (AD)
* LE RUSSE ECONOMIQUE ET COMMERCIAL (E. NATANSON, B. ZAKOVITCH) - Langues et Affaires, Paris Levallois 1977 (AD)
* LE RUSSE EN 90 LECONS ET EN 90 JOURS (M.F. BECOURT, J. BORZIC) - Livre de Poche, Paris 1977 (AD)
* LE RUSSE SANS PEINE (ASSIMIL) (A. CHEREL, etc.) - Assimil S.A., Chennevières-sur-Marne 1971 (AD)
* L'ESPAGNOL EN 90 LECONS ET 90 JOURS (J. DONVEZ) - Livre de Poche, Paris 1970 (AD)
L'ESPAGNOL SANS MAITRE EN QUATRE MOIS (X. DE BOUGE) - Pensée Moderne, Paris 1967 (AD)
* L'ESPAGNOL SANS PEINE (ASSIMIL) (A. CHEREL, etc.) - Assimil S.A., Chennevières-sur-Marne 1957 (AD)
LES U.S.A. DANS VOTRE POCHE (G. QUENELLE, J. TOURNAIRE, D. DELPORTE, D. ENGLE) - Hatier, Paris 1976 (AD)
LET'S GET BETTER (ASSIMIL DIRECT) (J.L. CHEREL, R.L. BROWNLEE) - Assimil S.A., Chennevières-sur-Marne 1974 (AD)
* LET'S START (ASSIMIL DIRECT) (J.L. CHEREL, R.L. BROWNLEE) - Assimil S.A., Chennevières-sur-Marne 1974 (AD)

MARKETING THE PRODUCT (BUSINESS ENGLISH KITS) (B. O'NEIL, M. MARCHETEAU) - Colin-Longman, Paris 1975 (AD)

METHODE AUDIO-VISUELLE DE FRANCAIS (R. BERNARDET, M.M. CHICLET) - Didier, Paris 1976 (AD)

PARLONS FRANCAIS (OMNIVOX) (P. VIREY) - S.I.R.S. Omnivox, Paris 1976 (AD)

PRATIQUE DE LA COMMUNICATION COMMERCIALE ANGLAISE ET AMERICAINE (B. DHUICQ, L. LOSAPPIO, M. MARCHETEAU, J. TARDIEU) - Colin, Paris 1973 (AD)

PROGRAMMES A.S.T.E.L. (ASSOCIATION DE SPECIALISTES DE TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE) - Didier, Paris 1971 - 1974 (AD)

* THE BUSINESS WORLD (A NEW ENGLISH COMMERCIAL COURSE) (J. TOURNIER, J. RATCLIFFE-CHOPIN, L. MIQUET, D. KEEN) - Langues et Affaires, Paris Levallois 1958 - 1974 (SA)

THE GIMMICK (ADRIENNE) - Flammarion, Paris 1971 (AD)

TICKET TO LONDON (P. GAUNT, L. LANCHY, M. MARCHETEAU) - Colin, Paris 1973 (AD)

TICKET TO NEW YORK (P. GAUNT, M. MARCHETEAU, B. O'NEIL, L. LANCHY) - Colin, Paris 1973 (AD)

PAYS-BAS

(8)

FRANS F. I. (Institut de Linguistique Appliquée - Université de Nimègue) - Université de Nimègue 1977 (AD)

LET'S SPEAK ENGLISH (M. MERBUS, M. COMPAAN, M.V.D. REEK, A. GRUYS) - Taalrecord International Uden 1977 (AD)

PRETTIG ENGELS (Leidse Onderwÿs Instellingen) - Leidse Onderwÿs Instellingen, Leiden 1977 (SA)

SITAS KURSUS ENGELS (W.H. HOWARD, G. BOMANS) - Sitas A.V., Amsterdam 1962 (AD)

SPAANS (3L) (Leidse Onderwÿs Instellingen) - Leidse Onderwÿs Instellingen, Leiden 1977 (SA)

STILLITRON ESPAGNOL (Stillitron) - Stillitron, London 1971 (AD)

VOIX ET IMAGES DE FRANCE (ADAPTATION) (Institut de Linguistique Appliquée - Université de Nimègue) - Didier - Université de Nimègue 1973 (AD)

VOUS AVEZ LA PAROLE (ADAPTATION) (J. KOWALESKA, A. P. VAN TESLAAR, R. LE CALVEZ, W. KNIBBELER) - Colin - Université de Nimègue 1970 (AD)

ROYAUME UNI

(13)

EALING COURSE IN SPANISH (M. LOCKE, M. PHILIP etc.) - Longman, London 1967 - 1976 (SA)

ENGLISH FOR ELECTRICAL ENGINEERS (J. McALLISTER, G. MADAMA) - Longman, London 1976 (AD)

ENGLISH FOR INTERNATIONAL CO-OPERATION (P. ROE) - B.B.C., London 1976 (SA)

EVERYDAY FRENCH (TEACH YOURSELF BOOKS) (M. WILSON, N. SCARLYN) - Hodder & Stoughton, London 1940 - 1975 (AD)

LANGUAGE LABORATORY COURSE FOR SOCIAL SCIENTISTS (D. ADSHEAD, L. ROSS) - Birmingham University 1972 - 1976 (SA)

LINGUAPHONE MINILAB COURSE (FRENCH) (M. BELLANCOURT) Linguaphone Institute Ltd., London 1971 - 1977 (AD)

PENGUIN RUSSIAN COURSE (J.L.I. FENNELL) Penguin Books - Tutor, London 1961 - 1972 (SA)

PEOPLE TALKING (R. OWEN) - B.B.C., London 1976 (AD)

P.I.L.L. (PROGRAMMED INSTRUCTION LANGUAGE LEARNING - SPANISH) (B. DUTTON) - World of Learning, London 1965 - 1976 (AD)

* RUSSIAN A.A.C. LANGUAGE SYSTEM (J.A. RICHARDS) - E.S.L. Bristol Ltd. - Philips, Zurich 1966 (AD)

RUSSIAN MADE SIMPLE (E. JACKSON, E.B. GORDON) - W.H. Allen, London 1964 - 1967 (AD)

STUDYING IN ENGLISH (J.B. HEATON) - Longman, London 1975 (AD)

TAKE A BREAK (D. CASE, P. SNOW) - B.B.C., London 1976 (SA)

SUEDE

(9)

BANKING (A.G. PRYKE, C.G. SANDUCESCU, I. DUNLOP) -
Tjänstemännens Bildningsverksamhet 1971 (SA)

BUSINESS AND ECONOMIC ENGLISH (J. WOOD, C. THOMAS) -
Tjänstemännens Bildningsverksamhet 1971 (SA)

ENGLISH IN HOSPITAL I (D. AUSTIN, T. CROSFIELD) -
Liberläromedel , Malmö 1974 (SA)

ENGLISH ON THE PHONE (T. CROSFIELD, S. TORNELD) -
Tjänstemännens Bildningsverksamhet 1974 (SA)

ESO ES 1 (M. HÅKANSON, M. MASOLIVER, M. BEECK) -
Almqvist - Wiksell, Stockholm 1973 (SA)

ESO ES 2 (M. HÅKANSON, M. MASOLIVER, M. BEECK) -
Almqvist - Wiksell, Uppsala 1975 (SA)

PRIVET 1 - 3 (E. FILATOVA, U. DJURBERG) -
Sveriges Radios Förlag (+ Brevs-kolan) -
Jy-vaskylä, Finland 1975 (SA)

RENDEZ-VOUS EN FRANCE 1 - 2 (M. HELLSTRÖM, M. JOHANSSON,
M. GRAND-CLEMENT) -
Almqvist - Wiksell, Stockholm 1969 - 1970 (SA)

TROJKA 1 - 3 (E. FÄLT, K. LIDÉN) - Esselte Studium,
Lund 1975 (SA)

LISTE DES COURS "EN DOUBLE"

(24)

ESPAGNE	FRANCE	PAYS-BAS	ROYAUME UNI	SUEDE
* SALVAT INGLES (B.B.C. English Course)	* ALPHA ANGLAIS (B.B.C. English Course)			
	* COURS DE RUSSE * CURSO DE ESPAÑOL * ENGLISH COURSE (The Linguaphone Institute)			
	* ECOUTER, LIRE ET PARLER L'ANGLAIS * ECOUTER, LIRE ET PARLER L'ESPAGNOL (Reader's Digest)			
	* JE PARLE ANGLAIS * JE PARLE ESPAGNOL * JE PARLE RUSSE			
	* L'ANGLAIS EN 90 LECONS * L'ESPAGNOL EN 90 LEÇONS * LE RUSSE EN 90 LEÇONS			
* EL FRANCES SIN ESFUERZO	* L'ANGLAIS SANS PEINE * L'ESPAGNOL SANS PEINE * LE FRANCAIS SANS PEINE * LE RUSSE SANS PEINE (Assimil)			

ESPAGNE	FRANCE	PAYS-BAS	ROYAUME UNI	SUEDE
* LET'S START - INGLES (Assimil Direct)	* LET'S START (Assimil Direct)			
	* THE BUSINESS WORLD * LE RUSSE ECONOMIQUE ET COMMERCIAL			
	* THE ENGLISH A.A.C. LANGUAGE SYSTEM		* RUSSIAN A.A.C. LANGUAGE SYSTEM	

LISTE DES SYSTEMES

(7)

FRANCE

- CENTRE D'ETUDES LITTERAIRES ET SCIENTIFIQUES APPLIQUEES (C.E.L.S.A.) - Institut des Hautes Etudes de l'Information et de la Communication - Université de Paris IV.
- CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES (C.R.A.P.E.L.) - Université de Nancy II.
- I.B.M. FRANCE - Enseignement de l'anglais - I.B.M.,Paris.
- MEDIATHEQUE DE LANGUES - Centre Georges Pompidou, Paris.

ROYAUME UNI

- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRIVATE STUDY (Language Laboratory) - Cambridge
- NORTH EAST LONDON POLYTECHNIC LANGUAGE SERVICE - London.
- UNIVERSITY OF EXETER LANGUAGE CENTRE - Exeter.